MEMORIAS DE LA REPRESIÓN

Educación y memoria. La escuela elabora el pasado

Elizabeth Jelin
Federico Guillermo Lorenz
(comps.)

Este volumen forma parte de la serie de libros *Memorias de la Represión* que pone a disposición del público los resultados de un programa desarrollado por el Panel Regional de América Latina (RAP) del Social Science Research Council, con el propósito de promover la investigación y la formación de investigadores sobre las memorias de la represión política en el Cono Sur. Bajo la dirección de Elizabeth Jelin y Carlos Iván Degregori, y con fondos proporcionados por las fundaciones Ford, Rockefeller y Hewlett, el programa apoyó mediante becas a cerca de 60 investigadores jóvenes de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay, Perú, Uruguay y los Estados Unidos.

El programa fue diseñado para encarar tres cuestiones diferentes, aunque relacionadas entre sí. La primera es la necesidad de generar avances teóricos y de investigación que contribuyan a enriquecer los debates sobre la naturaleza de las memorias en la región, sobre su rol en la constitución de identidades colectivas y sobre las consecuencias de las luchas por la memoria sobre las prácticas sociales y políticas en sociedades en transición. La segunda cuestión u objetivo es promover el desarrollo de una nueva generación de investigadores con una formación teórica y metodológica sólidas, preparados para articular perspectivas novedosas sobre los procesos sociales de memoria, pero preparados también para abordar la gran variedad de temas candentes que surgirán en el Cono Sur y en Latinoamérica en el futuro. Finalmente, el programa apuntaba a la creación de una red de intelectuales públicos de la región preocupados por el estudio de la memoria societal y temas relacionados con ella.

Esta colección de libros pretende contribuir al avance del conocimiento académico, pero también a estimular debates y discusiones en un ámbito más amplio: entre estudiantes y docentes, entre activistas y ciudadanos, de cada uno de los países involucrados, pero también en un debate comparativo y transnacional.


ISBN 84-323-1157-X
9 788432 311574



Social Science Research Council


SIGLO VEINTIUNO DE ESPAÑA EDITORES
SIGLO VEINTIUNO DE ARGENTINA EDITORES

7
Elizabeth Jelin
F. G. Lorenz (comps.)
Educación y memoria. La escuela elabora el pasado

MEMORIAS DE LA REPRESIÓN

Educación y memoria. La escuela elabora el pasado

Elizabeth Jelin
Federico Guillermo Lorenz
(comps.)




SIGLO VEINTIUNO DE ESPAÑA EDITORES
SIGLO VEINTIUNO DE ARGENTINA EDITORES

COLECCIÓN MEMORIAS DE LA REPRESIÓN

1. *Los trabajos de la memoria,* Elizabeth Jelin.
2. *Del estrado a la pantalla: Las imágenes del juicio a los ex comandantes en Argentina,* Claudia Feld.
3. *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas «infelices»,* Elizabeth Jelin (comp.).
4. *Los archivos de la represión: documentos, memoria y verdad,* Ludmila da Silva Catela y Elizabeth Jelin (comps.).
5. *Monumentos, memoriales y marcas territoriales,* Elizabeth Jelin y Victoria Langland (comps.).
6. *Luchas locales, comunidades e identidades,* Ponciano del Pino y Elizabeth Jelin (comps.).
7. *Educación y memoria. La escuela elabora el pasado,* Elizabeth Jelin y Federico Guillermo Lorenz (comps.).

LIBROS EN PREPARACIÓN

La Iglesia en las luchas por la memoria en Chile, María Angélica Cruz.
Respuestas militares a su pasado represivo, Eric Hershberg y Felipe Agüero (comps.).
Escrituras, imágenes y escenarios: arte y memoria, Elizabeth Jelin y Ana Longoni (comps.).
El pasado en el futuro: los movimientos juveniles, Elizabeth Jelin y Diego Sempol (comps.).
Subjetividad y memoria, Susana G. Kaufman (comp.).

EDUCACIÓN Y MEMORIA. LA ESCUELA ELABORA EL PASADO

ELIZABETH JELIN
y FEDERICO GUILLERMO LORENZ *(comps.)*







siglo veintiuno de españa editores, s.a.

siglo veintiuno de argentina editores

Impreso y hecho en España
Printed and made in Spain

Diseño de la cubierta: Juanjo Barco/Alins Ilustración

ISBN: 84-323-1157-X
Depósito legal: M. 15.704-2004

Fotocomposición e impresión: EFCA, S.A.
Parque Industrial «Las Monjas»
28850 Torrejón de Ardoz (Madrid)



ÍNDICE



PRESENTACIÓN

Este volumen, y la serie de la que forma parte, resultan de un programa desarrollado por el Panel Regional de América Latina (RAP) del Social Science Research Council, con el propósito de promover la investigación y la formación de investigadores jóvenes sobre las memorias de la represión política en el Cono Sur. Con fondos de las fundaciones Ford, Rockefeller y Hewlett, y bajo la dirección de Elizabeth Jelin y Carlos Iván Degregori, el programa apoyó a cerca de 60 becarios de Argentina, Brasil, Chile, Paraguay, Perú, Uruguay y los Estados Unidos.

El programa fue diseñado para encarar tres cuestiones diferentes, aunque relacionadas entre sí. La primera es la necesidad de generar avances teóricos y de investigación que contribuyan a enriquecer los debates sobre la naturaleza de las memorias en la región, sobre su rol en la constitución de identidades colectivas y sobre las consecuencias de las luchas por la memoria sobre las prácticas sociales y políticas en sociedades en transición. La segunda cuestión u objetivo es promover el desarrollo de una nueva generación de investigadores con una formación teórica y metodológica sólidas, preparados para articular perspectivas novedosas sobre los procesos sociales de memoria, pero preparados también para abordar la gran variedad de temas candentes que surgirán en el Cono Sur en el futuro. Finalmente, el programa apuntaba a la creación de una red de intelectuales públicos de la región preocupados por el estudio de la memoria societal y temas relacionados con ella.

Es nuestra esperanza que esta colección de libros contribuya al avance del conocimiento académico, pero también que estimule debates y discusiones en un ámbito más amplio: entre estudiantes y docentes, entre activistas y ciudadanos, de cada uno de los países pero también en un debate comparativo y transna-

cional. Esperamos también que sirva para catalizar una colaboración continua entre investigadores que participaron en su preparación y que permita atraer a comunidades intelectuales más amplias para participar en un diálogo abierto. Al hacerlo, esperamos contribuir a la comprensión social de los conflictos sobre la memoria que continúan dando forma a la vida social, política y cultural de la región y del mundo.

Agradecemos también al IDES (Instituto de Desarrollo Económico y Social) y a Mariana McLoughlin por el apoyo otorgado en múltiples tareas involucradas en la preparación de este libro.

1. EDUCACIÓN Y MEMORIA: ENTRE EL PASADO, EL DEBER Y LA POSIBILIDAD

Elizabeth Jelin y Federico Guillermo Lorenz

¡Estudia lo elemental! Para aquellos
cuya hora ha llegado
no es nunca demasiado tarde.
¡Estudia el «abc»! No basta, pero
estúdialo ¡No te canses!
¡Empieza! ¡Tú tienes que saberlo todo!
Estás llamado a ser un dirigente.
¡Estudia, hombre en el asilo!
¡Estudia, hombre en la cárcel!
¡Estudia, mujer en la cocina!
¡Estudia, sexagenario!
Estás llamado a ser un dirigente.
¡Asiste a la escuela, desamparado!
¡Persigue el saber, muerto de frío!
¡Empuña el libro, hambriento! ¡Es un arma!
Estás llamado a ser un dirigente.
¡No temas preguntar, compañero!
¡No te dejes convencer!
¡Compruébalo tú mismo!
Lo que no sabes por ti,
no lo sabes.
Repasa la cuenta,
tú tienes que pagarla.
Apunta con tu dedo a cada cosa
y pregunta: «Y esto, ¿de qué?»
Estás llamado a ser un dirigente.

La *Loa del estudio*, escrita en 1923 por Bertolt Brecht, expresa bellamente el papel central que un sentido común ampliamente arraigado le asigna a la educación y a quienes participan del

proceso educativo. Los docentes son los encargados de «entregar» a los alumnos las herramientas y conocimientos necesarios para su desarrollo personal. En el sentido común, lo que se espera es que niños y jóvenes «reciban» ese bagaje para su propio beneficio y el de su comunidad. En la *Loa*, sin embargo, ese sentido común se rompe, ya que la entrega no supone un receptor pasivo sino alguien que pregunta, que no se deja convencer, que «repasa la cuenta» y aprende por sí mismo.

En una y otra visión, las instituciones escolares son el escenario donde el hecho social aludido se desarrolla. El espacio escolar es clave para la transmisión de conocimientos específicos, pero también se espera que lo sea para la transmisión de valores y reglas sociales. Por añadidura, también se lo ve como clave para la construcción de identidades colectivas, especialmente aquellas concentradas en torno a la idea de Nación.

Nos encontramos entonces con al menos tres tareas a ser desarrolladas en el espacio escolar: la enseñanza-aprendizaje de conocimientos específicos, la transmisión de valores y reglas, y la transmisión del sentimiento de pertenencia nacional. Hay además diversos actores en ese espacio: los docentes y los alumnos como protagonistas habituales, que actúan en el contexto de políticas estatales específicas, de la presencia de vehículos culturales diversos (desde los medios de comunicación hasta libros) y de otros actores sociales (padres, madres y otros familiares, agentes de otras instituciones como la iglesia, etc.) con sus agendas propias. En este complejo escenario, ¿qué hace la escuela?, ¿qué se espera de ella? O mejor dicho, ¿quién espera qué? En relación con el pasado de conflicto político y represión estatal, ¿cómo incluir el pasado?, ¿enseñar historia o tomar el pasado para extraer «lecciones morales»?, ¿quién y cómo decidirlo cuando las controversias sobre el pasado están presentes en el escenario político y social cotidiano? Éstas son las cuestiones que se están poniendo en evidencia en el espacio escolar en los países de la región y son las que desarrollan los autores de los trabajos presentados en este libro.

Históricamente, las políticas estatales tendientes a homogeneizar a las sociedades en torno a elementos culturales comunes encontraron en la enseñanza de la Historia un vehículo para la

difusión de un modelo de Nación y de un arquetipo de ciudadano (encarnado, por ejemplo, en las virtudes de los próceres). A través de estas construcciones, un relato común acerca de un pasado nacional cobró las dimensiones de una clara apuesta al futuro. En América Latina las clases dominantes no escaparon a esta tendencia, acentuada por el hecho común a muchas de las «jóvenes naciones» de emerger de graves y prolongadas guerras civiles o presentar situaciones de fuerte desigualdad y marginación social: la Historia fue vista entonces como la herramienta para atenuar tales conflictos mediante la narración de un pasado con responsabilidades históricas y roles sociales claramente delimitados, en muchos casos a través de valoraciones éticas acerca de hechos y personas del pasado (Riekenberg, 1991: 14). En ese marco, resultaba difícil separar los hechos y contenidos históricos a ser transmitidos de las valoraciones y juicios morales orientados a «formar» ética y moralmente al estudiante. El pasado, entonces, no era sólo pasado, sino también guía para el futuro.

Estas versiones de la historia estatal u «oficial» muy pronto se vieron confrontadas por otras narrativas históricas, alternativas o aun contradictorias. Las divergencias entre la «historia oficial» y las versiones «no oficiales» son una realidad que enfrenta y reproduce cualquier docente enfrentado a la tarea de enseñar Ciencias Sociales o Historia. De hecho, las iniciativas de múltiples actores sociales con versiones alternativas acerca del pasado serán un dato esencial a la hora de analizar la escuela durante la transición democrática. Cada una de estas narrativas, a su vez, lleva implícito (y a menudo también explícito) su mensaje «moral», sus «legados» y sus «enseñanzas», que serán movilizados en el intento de transmitir valores y forjar «hombres (y mujeres) de bien».

Porque aun dentro de la escuela, coexisten distintos saberes a ser transmitidos: un currículum visible (reflejado, por ejemplo, en las políticas educativas, libros de texto, planificaciones, recursos para docentes y alumnos, calendario escolar) y uno oculto, aquel condicionado por la experiencia cultural de los miembros de la comunidad educativa (padres, docentes y alumnos) y que no necesariamente acompaña al primero (Tedesco, 1985). Pero

además, existe otra fuente de distancias y de conflictos: las divergencias entre las experiencias de la vida cotidiana de alumnos y sus padres por un lado y lo que la escuela intenta transmitir por el otro. Esto es especialmente notorio frente a temas teñidos de un fuerte tono ético-moral, o que no admiten posturas neutras o distancias críticas por la proximidad histórica o el involucramiento personal.

Partiendo de una historia signada por la muerte y la represión, este libro ubica su foco en algunas formas en las que los sistemas educativos de Argentina, Brasil, Chile, Perú y Uruguay lidian con ese pasado, bajo los más diversos ropajes: desde las demandas de algunos actores sociales por la permanente recordación, pasando por el miedo y la auto-represión aún vigentes, para llegar a la violencia que, bajo otros nombres, acecha la actualidad de niños y jóvenes en los espacios de su cotidianidad.

El contexto en el que se comenzó a hablar de un pasado terrible y conflictivo presentó varias particularidades que condicionaron este proceso. El retorno de gobiernos democráticos a la región, emergentes a su vez de dictaduras marcadas con el estigma de las más graves violaciones a los derechos humanos, planteó la necesidad de rediseñar las políticas educativas e introducir nuevos contenidos, en un acompañamiento a la inquietud social por saber, olvidar o condenar (cuando no las tres cosas juntas).

En el momento de la transición post-dictatorial, las posibilidades e intenciones de diversos actores —el Estado, los docentes, el movimiento de derechos humanos, instituciones poderosas como la Iglesia Católica, los partidos políticos— estaban condicionadas por las políticas educativas de los gobiernos militares, que básicamente contribuyeron a regímenes autoritarios, mientras que al mismo tiempo se fragmentó el sistema y se facilitó la injerencia privada en la educación (Tedesco, 1985). En varios países (Argentina, Chile, Uruguay, en algún grado Brasil) el correlato fue una adhesión formal al respeto a los derechos humanos y la condena a los regímenes *de facto,* pero el libramiento a su suerte de docentes e instituciones decididos a efectivizarlos mostraron el abandono del Estado de parte de su función educadora, y por lo tanto la entrega de la posibilidad de orientar sus políticas de memoria en el contexto crítico de la transición de un pasado autoritario. En Perú, la represión y limitación a la libertad docente se mantuvo más tiempo. En todos los países, a partir de la transición y con el correr de los años, el espacio educativo vuelve a enfrentar los dilemas de qué y cómo incorporar el pasado reciente en su currículo: fechas de conmemoración, incorporación en textos y programas de estudio de historia o capacitación docente son las decisiones de política educativa, que se traducirán en prácticas concretas de docentes y alumnos (con sus propias ideas y compromisos políticos) en el aula.

Si antes del quiebre brutal de las dictaduras existía una divergencia entre la «historia oficial» y la «no oficial», después de éstas la brecha se transformó en un abismo. En contraposición a versiones de la historia tendientes a justificar un pasado de grandeza y un destino promisorio como Nación, las distintas sociedades latinoamericanas emergentes de regímenes dictatoriales enfrentaron un panorama bien distinto. ¿Cómo plantean los docentes la necesidad de que la sociedad de la que son parte conozca y se apropie de un pasado vergonzante? La barbarie que maestros y profesores deben explicar «cuestiona a la escuela en su rol homogeneizador como transmisora de grandezas destinadas a la construcción de la nacionalidad» (Guelerman, 2001: 48). Esta ruptura de imágenes nacionales con un fuerte arraigo cultural (aún presentes, por ejemplo, en las fechas patrias) debía dar lugar y coexistir con la toma de conciencia acerca de un pasado próximo —el de los padres de los niños, el de los adolescentes— terrible y para nada edificante. Esas contradicciones que atravesaron la sociedad, como ya señalamos, hicieron lo propio con los docentes y condicionaron sus actividades y su acercamiento al tema, que varió desde el compromiso con la voluntad de saber y difundir a la omisión y el silencio, en ambos casos en respuesta a demandas tanto sociales como institucionales.

Las escuelas fueron un escenario privilegiado por distintos «emprendedores de memoria» (término de Jelin, 2002), que trasladaron a ellas un mandato de memoria que traducía a la vez una exigencia política. En algunos países predominó el silencio. En otros, la voz de los sobrevivientes y de los afectados fue una presencia frecuente en actos y actividades escolares (Dussel,

2001: 67). En esos casos, como lo muestra el caso de Alemania en relación con la historia del régimen nazi, el efecto puede no ser el esperado o deseado. El peso de este pasado y de su interpelación hacia generaciones que no sólo no lo vivieron sino que lo ven como un hecho lejano en el tiempo —a pesar de su proximidad en términos cronológicos— puede generar la repetición y la ritualización (en definitiva, el alejamiento de la realidad de los alumnos) produciendo un anquilosamiento (Wyrwoll y Ehmann, 2002) y la pérdida de la posibilidad de resignificación.

Éste no es un libro sobre la historia de la política represiva en el ámbito educativo ejercida por los gobiernos dictatoriales. Sin embargo, las huellas de esas prácticas represivas están presentes. Así, el trabajo de Rocío Trinidad sobre los docentes en Ayacucho, Perú, muestra cómo las memorias de la violencia condicionan la aproximación al tema de numerosos docentes, y también cómo una legislación represiva es vivida por maestros y profesores como una amenaza a su fuente de trabajo. En los años ochenta, muchos docentes se volcaron a las filas de Sendero Luminoso, grupo armado que a su vez focalizó su accionar en este sector de la población, lo cual llevó al Estado a calificar la actividad de los educadores como peligrosa e ideológicamente poco confiable. Las tensiones de este enfrentamiento, visibles en el presente en los testimonios que recoge el trabajo, son una clara encarnación de las disputas políticas que atraviesan el espacio educativo.

En los casos analizados en el libro se constata la coexistencia de discursos claramente antagónicos no sólo dentro de la misma escuela, sino presentes en los mismos protagonistas centrales, los docentes. Una maestra argentina que apoyó el golpe del 24 de marzo de 1976, ¿cómo trabajará las jornadas de reflexión que obligatoriamente debe desarrollar con sus alumnos en el aniversario del golpe? El trabajo de Susana Debattista sobre el espacio docente en la ciudad de Neuquén muestra las situaciones ambiguas que se plantean cuando el Estado (provincial en este caso) sostiene formalmente una política educativa con respecto al pasado pero deja librado su ejercicio al arbitrio de los maestros y profesores. Como muestra Debattista, el resultado es la fragmentación y la dilución de todo esfuerzo homogeneizador. Esto

alerta acerca de lo limitado del efecto de las iniciativas públicas cuando no están acompañadas por un sostenido respaldo a los docentes, que son los que las deben materializar. Si pensamos que el objetivo declarado de las políticas educativas argentinas desde el retorno de la democracia ha sido la formación de individuos imbuidos de valores democráticos, las contradicciones visibles en ciertas fechas clave son iluminadoras y dan un primer indicio de expectativas poco realistas y poco adecuadas a lo que el sistema educativo puede lograr.

A la hora de narrar un pasado conflictivo, ¿qué relato difundir? ¿Cuáles son las limitaciones que enfrentan las iniciativas al respecto? El trabajo de Leonora Reyes sobre la política educativa chilena se interesa especialmente por las polémicas acerca de los libros de texto elaborados durante la década de los noventa, reconstruyendo algunos de los debates en torno a las formas de describir el régimen iniciado el 11 de septiembre de 1973 (día del golpe contra Salvador Allende), y su fuerte retroalimentación con discusiones sostenidas en otros espacios de la esfera pública. Pone en evidencia el «correlato educativo» de una iniciativa frecuente en las explicaciones acerca del pasado reciente: aquellas que tienden a disociar la situación macroeconómica aparentemente positiva de las políticas sangrientas que posibilitaron su implementación. En términos de enseñanza, esto se materializa, como muestran los ejemplos de la autora, en la disociación entre «Economía» y «Política».

El trabajo de Federico Guillermo Lorenz, referido al episodio conocido como *La noche de los lápices*, estudia el surgimiento de un emblema de la represión ilegal en la Argentina concentrado en jóvenes estudiantes. Se trata de un hecho represivo a estudiantes que se fue consolidando como símbolo de una modalidad de represión estatal. El sistema educativo lo torna presente de manera emblemática en las escuelas: como fecha de conmemoración, renovado y puesto en acto a través de los testimonios de Pablo Díaz, sobreviviente de la masacre, y del libro y la película basados en su historia, construyeron un «relato maestro» como vehículo de memoria.

Carlos Demasi plantea para Uruguay una situación paradojal. El sistema educativo uruguayo refleja la convicción de una

sociedad que se ve a sí misma como poseedora de un mecanismo de convivencia perfecta, que garantiza la «solución pacífica de los conflictos». Para ello, sostiene Demasi, el relato oficial de su historia ha debido instituir el olvido como medio para atenuar un pasado teñido por guerras civiles y, más recientemente, una de las dictaduras más prolongadas de la región. En este contexto, ¿qué dificultades plantea la incorporación del tema de la dictadura a la enseñanza en ese país? A partir de esta situación, el autor analiza la construcción de la memoria social desde el sistema educativo y cuestiona el papel que socialmente se le asigna a las escuelas en ese proceso.

El historiador Henry Rousso, reflexionando sobre el deber de memoria y la historia reciente, afirma que «la moral, o más aun, el moralismo, no se combina bien con la verdad histórica. Para conservar su fuerza edificante, terminará por hacer trampa con los hechos y caer en un relato desconectado de lo real» (Rousso, 1998: 48). Trasladado al ámbito educativo, el desafío parece ser construir puentes entre el pasado y el presente, mantener vivo el pasado pero antes como generador de inquietudes acerca de la actualidad de los alumnos que como modelo a imitar, situación a añorar o pérdida a reparar. En este desafío se fundamenta el título de nuestra compilación, *Educación y memoria: La escuela elabora el pasado*, pues concebimos la educación como una tarea de construcción permanente. Pensamos estas investigaciones como un aporte que tiene mucho menos de respuesta que de planteo de dudas y dilemas. Y por eso el trabajo que cierra el volumen, la trascripción de una mesa redonda sobre *Enseñanza y memoria*, es una construcción colectiva de los autores, docentes ellos mismos además de investigadores, que dialogan acerca de qué, cómo y para qué enseñar. Ese capítulo presenta las experiencias concretas de trabajo en el aula de cuatro docentes de escuelas secundarias (en Argentina, Brasil y Uruguay). Lo interesante de sus relatos en primera persona es que el doble rol de docentes e investigadores les permite una autorreflexividad sobre su experiencia, lo cual lleva a hacer explícitos los dilemas (y los límites) inevitables de toda labor docente con intención democrática.

Los estudios presentados en este libro apuntan a marcar dilemas más que a proponer soluciones: muchos docentes y diagnósticos se quejan de la falta de políticas claras, de la ausencia de directivas sobre cómo encarar la enseñanza del pasado represivo. Se señala que esto deriva en fragmentación, en dejar librada la labor (y también la inacción) a la iniciativa de las y los docentes. Si las autoridades educativas establecen políticas claras y explícitas que incluyen directivas sobre cómo llevarlas a cabo, habrá voces que se oponen y levantan con otras versiones y otras interpretaciones de lo que se dice y se calla. ¿Es un callejón sin salida? Posiblemente lo que esté en juego es en realidad la tensión implícita en el doble (o quizás triple) rol de la escuela: enseñar y «moralizar», además de fortalecer el sentimiento nacional. Como señala Salmons en su análisis de la enseñanza del Holocausto en Gran Bretaña [1], quizás la salida esté en concentrar la enseñanza en la historia misma, y dejar abierta a la elaboración de los y las participantes eso que la *Loa* de Brecht pide, *¡Compruébalo tú mismo! Lo que no sabes por ti, no lo sabes.*

[1] La investigación histórica va a revelar a los alumnos las complejidades del mundo en que se enfrentan opciones y se toman decisiones; sólo entonces podrán ser juzgadas las acciones (e inacciones) de los sujetos en el contexto de su propio tiempo, y sólo entonces podremos comenzar a extraer lecciones que puedan ser significativas para hoy (Salmons, 2003: 143).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Dussel, Inés (2001), «La transmisión de la historia reciente», en Guelerman (comp.)

Guelerman, Sergio (2001), «Escuela, juventud y genocidio. Una interpelación posible», en Sergio Guelerman (compilador), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, Buenos Aires: Norma.

Jelin, Elizabeth (2002), *Los trabajos de la memoria*, Madrid y Buenos Aires: Siglo XXI de España Editores y Siglo XXI de Argentina Editores.

Riekenberg, Michael (comp.) (1991), *Latinoamérica: Enseñanza de la historia, libros de textos y conciencia histórica*, Buenos Aires: Alianza Editorial.

Rousso, Henry (1998), *La hantise du passé*, Paris: Textuel.

Salmons, Paul (2003), «Teaching or Preaching? The Holocaust and intercultural education in the UK», *Intercultural Education*, vol. 14, núm. 2, junio.

Tedesco, Juan Carlos (1985), «Elementos para una sociología del curriculum escolar en Argentina», en Juan Carlos Tedesco, Cecilia Braslavsky y Ricardo Carciofi, *El proyecto educativo autoritario. Argentina 1976-1982*, Buenos Aires: FLACSO-Grupo Editor Latinoamericano.

Wyrwoll, Regina y Ehmann, Annegret (2002), «Aprender es reconstruir la historia», entrevista de Pablo Gianera, *Puentes*, año 2, núm. 7, julio.

2. EL ESPACIO ESCOLAR Y LAS MEMORIAS DE LA GUERRA EN AYACUCHO*

Rocío Trinidad

En el clima de extrema violencia vivido en el contexto de la lucha armada desarrollada en Perú desde la década de 1980, el magisterio jugó un importante papel, tanto por ser el centro de interés de Sendero Luminoso como por la activa participación de un sector magisterial en el movimiento armado. Ello generó dos peligrosas consecuencias: por un lado, un proceso de represión llevado a cabo por las fuerzas del orden, al que fue expuesto parte del magisterio nacional, especialmente quienes se desempeñaron en las zonas donde el conflicto se desarrolló con mayor intensidad. Y, por otro, la creación de una serie de dispositivos legales dirigidos a silenciar a los maestros bajo la amenaza de criminalizarlos como terroristas.

El tiempo transcurrido nos lleva a preguntarnos acerca de las memorias de época que se encuentran vigentes en los maestros [1] en el Ayacucho de la posguerra. Específicamente, nos interesa conocer las memorias de la guerra que se transmiten en las aulas

* Este trabajo no hubiera podido ser realizado de no contar con la asistencia en la investigación y amistad de Hugo Rodríguez. También quiero agradecer a Yolanda Rojo y Rita Carrillo su apoyo en la realización del Taller. A Ricardo Caro, por facilitarme el acceso a su biblioteca personal. A Elizabeth Jelin, Carlos Iván Degregori y Ponciano del Pino por sus valiosos comentarios al texto y sugerencias. Y al SSRC, sin cuyo financiamiento esta investigación no hubiera podido ser realizada.

[1] En la redacción, por cuestión de estilo, utilizaremos los genéricos masculinos; sin embargo, cuando sea necesario, la diferencia se especificará.

escolares en un contexto tan particular como ése. A partir de esta idea central se desprenden las siguientes preguntas clave: ¿Influye la socialización de los docentes en la construcción de memorias sobre el período? ¿Son ellos transmisores de memorias? Si lo son, ¿qué memorias transmiten? ¿Existen elementos que condicionan la transmisión de sus memorias? ¿Qué cambios, rupturas y continuidades se producen?

La presente investigación se enmarca en la búsqueda de respuesta a estos interrogantes. El trabajo de campo se realizó entre septiembre de 2001 y febrero de 2002, es decir, pocos meses después del retorno de la democracia en Perú. Es importante resaltar la ubicación temporal, pues debe tenerse en cuenta que en el período de la dictadura se hacía, si no imposible, muy difícil y comprometedor hablar con maestros de los temas abordados en el presente trabajo. Si bien numéricamente durante el gobierno de Fujimori hubo menos desaparecidos y muertos que en los anteriores, su política antisubversiva contó con medidas normativas más radicales y selectivas contra los maestros. Sin embargo, a pesar del retorno a la democracia, el miedo y el silencio se mantienen entre ellos con diversa intensidad.

El presente trabajo se ha dividido en dos partes. En la primera, realizaremos una breve presentación histórica de Ayacucho en el contexto de la guerra (1980-1995), enfatizando la importancia que el espacio educativo tuvo en la confrontación entre Sendero Luminoso y las fuerzas estatales, así como el papel que cumplieron los maestros, haciendo hincapié en dos preguntas clave: ¿por qué Sendero Luminoso se interesó en el magisterio y por qué un sector de éste se interesó en participar en el movimiento armado? Se abordará también el proceso de criminalización al que fue expuesto parte del magisterio, especialmente quienes se desempeñaron en las zonas donde el conflicto se desarrolló con más fuerza.

En la segunda parte, veremos cómo se relacionan las memorias de los docentes con sus percepciones y actitudes respecto al abordaje del período en sus clases actualmente. Se hará una presentación de sus argumentos contradictorios, justificatorios y de miedo, para abordar o no el período en las aulas. Seguidamente, describiremos los factores que los condicionan y limitan para, a

partir de ello, analizar si los maestros son transmisores de memorias y cuál es el tipo de memorias que se están transmitiendo a sus alumnos. Todo lo mencionado se realizará a partir de dos actividades: en primer lugar, el Taller «La transmisión de las memorias históricas en la enseñanza de las Ciencias Sociales», realizado el día 13 de octubre de 2001, en el cual participaron maestros de Ciencias Sociales de colegios secundarios estatales y privados de las ciudades de Ayacucho y Huanta, totalizando 24 docentes cuya edad fluctuaba entre los 23 y 44 años de edad; en segundo lugar, entrevistas en profundidad realizadas a 10 de los maestros participantes en el Taller, cuyas edades oscilaban entre los 23 y los 35 años, ya que ellos fueron socializados durante su primera infancia y adolescencia en el período de la guerra, experimentando sus consecuencias directa o indirectamente.

AYACUCHO EN LLAMAS: LA LUCHA ARMADA Y EL MAGISTERIO

Sendero Luminoso, la escuela y los docentes en Ayacucho

A inicios de los años setenta, Sendero Luminoso concentró sus fuerzas en la Universidad Nacional de San Cristóbal de Huamanga (UNSCH). Su núcleo básico dirigencial se abocó al estudio del marxismo, llegando a elaborar una línea bastante ortodoxa, que extendió luego su proselitismo entre los universitarios. Es con éstos con quienes formaría un partido de pequeñas dimensiones, pero muy compacto tanto en lo ideológico como en lo orgánico (Degregori, 1991: 396). Sin embargo, esta presencia en la UNSCH no fue el común denominador de la época. Su hegemonía fue de muy breve duración, y en 1975 se reducía a la Facultad de Educación, hasta abandonar la universidad un año más tarde para enviar a sus cuadros a trabajar con las bases, en tanto su dirigencia continuaba construyendo el partido (Bonilla, 1994: 21). Dicha hegemonía no se limitó sólo a la Facultad de Educación cristobalina, sino que también se concentró en la organiza-

ción gremial del magisterio local, el SUTE[2]-Huamanga (Degregori, 1990a: 198). Asimismo, en 1976 ganó, por única vez, las elecciones estudiantiles.

Sendero inició sus acciones regionales armadas con una organización integrada básicamente por docentes y estudiantes universitarios, y maestros de escuela (Degregori, 1991: 395; 1990a: 205)[3]. Su estrategia llegó a ver en el docente un líder de la comunidad que podría resultar siendo un valioso aliado (Ansión *et al.*, 1993: 64), dada la presencia estratégica que los maestros tenían a nivel nacional, como consecuencia de la masificación de la educación. Así, los docentes actuarían como cadenas de transmisión, a través de las cuales el discurso senderista llegaría a los jóvenes, su interés central, puesto que son la fuerza activa de la sociedad y tierra fértil para el crecimiento de ideologías.

También tomó en cuenta el prestigio popular ligado a la educación en las comunidades rurales andinas, el cual llevó a identificar la falta de ella con la ceguera. Es sabido que los *ñawiyoq* (palabra quechua que significa «los que tienen ojos») eran quienes habían obtenido acceso a la educación (Degregori, 1996: 192; Degregori, 1991: 397). Para el caso de la región ayacuchana, llegó a cobrar tal importancia que era vista como la vía para salir del engaño, «a partir de lo cual la educación puede adquirir un carácter explosivo» (Degregori, 1994: 123). Abrir los ojos, ver, despertar, tomar conciencia, he ahí las virtudes atribuidas a la educación útiles a Sendero si y sólo si este despertar y toma de conciencia pasan por el filtro del dogma ideológico. Es en ese contexto que se entiende que Sendero Luminoso ponga su mirada en el magisterio, como ente ejecutor del proceso educativo; los docentes serían el medio a través del cual el pueblo

[2] SUTE: Sindicato Único de Trabajadores en la Educación.

[3] Dennis Chávez de Paz (1994: 226-233), en un estudio de las características demográficas de los condenados por terrorismo, de 1983 a 1986, afirma que el perfil mayoritario corresponde a varones solteros, sin hijos, provincianos en su mayoría, con una edad promedio de 26 años y en un 35% (muy por encima del promedio nacional) con estudios universitarios.

podría tomar conciencia movilizadora de su situación a nivel nacional y participar en la revolución[4].

¿Por qué muchos docentes apostaron por y se comprometen con Sendero?, ¿qué movilizó éste en dichos docentes?

Para conocer las motivaciones de algunos maestros para incorporarse a Sendero es importante tomar en cuenta que existen rasgos del magisterio peruano que la organización supo, en su momento, utilizar a su favor (Ansión, 1993: 81-89). Entre dichos rasgos se hallan la precariedad económica del sector magisterial y su extracción popular. A raíz del hundimiento de los salarios en los años setenta, la carrera magisterial fue percibida por las clases urbanas mestizas como «la más baja de las profesiones»; ello, unido a que el incremento de la educación superior significó el acceso a ésta de los grupos previamente excluidos (Wilson, 1999: 65).

Lo que antes era una carrera de sectores medios en proceso de ascenso social, lo es cada vez más de sectores populares. De ello se podría inferir que en parte de los maestros atraídos por SL pesaría la frustración de expectativas de cambio social vía el magisterio. La percepción de ser un sector olvidado y oprimido y la necesidad de dar cauce a sus propias expectativas serían reelaboradas a la luz del discurso senderista (Ansión, 1993). La inserción en la organización senderista podía movilizar una sensación de poder, por la posibilidad de ser parte de una organización fuerte y de generar temor en el otro.

Otra particularidad del magisterio que Sendero aprovechó es el grado de politización de los docentes. En las facultades de Educación, los sindicatos de docentes y, recientemente, en los

[4] Otro aspecto clave por el que Sendero puso su mira en el magisterio es que éste forma parte de la estrategia maoísta (Wilson, 1999: 66). Ello explicaría la presencia importante de cuadros senderistas en los SUTE provinciales y distritales, y entre maestros de base, tratando de orientar las políticas gremiales y la relación con las autoridades educativas. Cabe recordar también que Mao fue maestro rural. Además, de acuerdo con Scott Palmer, desde el punto de vista senderista, la Facultad de Educación fue el vehículo ideal para «construir un cuadro de partidarios, pagados por el Estado por su labor de maestros, en las regiones en que Sendero tenía concentrada su atención» (1994: 354).

Institutos Pedagógicos, ha primado un discurso de izquierda radical (Ansión *et al.*, 1993: 89). Tal radicalización hallaría sus bases en factores como la miseria y el atraso que atravesaba el país, las tradiciones políticas locales y nacionales de tipo autoritario y los sentimientos de inseguridad de los jóvenes universitarios provincianos, entre otros (Degregori, 1990b: 104).

También hallaría basamento y fortaleza en lo que Degregori llamó «marxismo de manual»; surgido cuando un conjunto de manuales sobre materialismo histórico, dialéctico y economía política, producidos por la Academia de Ciencias de la Unión Soviética durante los años del estalinismo, invaden las universidades nacionales en la década de 1970 (*ibídem*: 103-115). Esos textos contribuyeron a crear y/o fortalecer un sentido común que entiende las ciencias sociales como un sistema cerrado de verdades universales; que apela al «principio de autoridad» para legitimarse y que considera la política fundamentalmente como choque frontal y eliminación del adversario.

El marxismo de manual encuentra su correlato en las formas educativas tradicionales: «los manuales se inscriben dentro de una concepción pedagógica tradicional, donde la autoridad del libro (del autor) y del maestro resultan inapelables». Ello empalma también fácilmente con la experiencia previa de la mayoría de estudiantes en el colegio (Degregori, 1990b: 113). El autoritarismo en la educación conlleva una concepción de «magister dixit» —lo que es transmitido no admite réplica—, por lo que la manera más eficiente de educar es privilegiar la memorización de los contenidos.

De acuerdo con Degregori (1996: 190), la clave de la vertiginosa expansión de Sendero Luminoso en los primeros años de la década de 1980 se halla en el significativo número de jóvenes rurales con educación secundaria que ingresaron en el partido, constituyendo el sector más activo de los «organismos generados» por Sendero Luminoso en el campo y, posteriormente, de los órganos de poder del «nuevo Estado» senderista en construcción. Estos jóvenes, de acuerdo con el autor, estaban política y socialmente «disponibles», puesto que ya en los colegios habían sido expuestos al discurso senderista, o por lo menos a lo que Portocarrero y Oliart (1989) habían denominado la «idea crítica

del Perú», una idea cuestionadora del orden de una manera confrontacional aunque con visos autoritarios.

En suma, existe una evidente relación entre la radicalización del magisterio, la expansión del marxismo de manual (memorista, tradicional, dogmático) y la llamada idea crítica. El marxismo panfletario halló pues la sacralización de un catecismo: una letanía o rosario de «verdades universales». La pedagogía tradicional hacía su acto de presencia. Si bien el *ñawiyoq* abría los ojos, no era libre, no era más que un subordinado cuya mirada estaba dirigida desde afuera, de manera que su espectro de visión se hallaba reducido a los límites que el dogma imponía, a lo que éste mandaba creer y cumplir. Lo contrario era el error, el pecado.

Ello puede explicar entonces por qué Sendero logra incidir en algunos profesores que, a pesar de las transformaciones ocurridas en la izquierda nacional, han mantenido posiciones dogmáticas y visiones simplistas de la realidad (Ansión *et al.*, 1993: 89). El dogmatismo, pero también el memorismo y la repetición, han sido elementos que han marcado la cultura y la formación del magisterio. La formación política de Sendero es dogmática, imprime seguridad y la sensación de estar con la verdad, el Comité Central es la autoridad incuestionable, el líder del partido, el Presidente Gonzalo, es casi un Dios, y se hace una veneración constante de las ideas de Mao Tse Tung. Es decir, Sendero empataba con la tradición dogmática y autoritaria de la escuela.

Ahora, si bien es cierto que muchos docentes formaron parte de Sendero Luminoso, no todos éstos se plegaron a la organización por voluntad propia o por convicción. Especialmente en las zonas más remotas del país, muchos de ellos fueron presionados y a otros no les quedó más alternativa. También se ve la apuesta por Sendero como una opción pragmática, en algunos casos por la búsqueda de seguridad y en otros de comodidad.

La criminalización de los maestros y maestras

Si de por sí los ayacuchanos eran criminalizados como «terroristas», esta visión empeoraba cuando se determinaba su proceden-

cia de la UNSCH —institución vista en varios niveles de la sociedad peruana como «la cuna de Sendero Luminoso»— así como su condición de profesor (aún más si dictaba las «peligrosas» clases de Ciencias Sociales) y su juventud (es sabido que en las batidas, rastrillajes y demás formas de operativos realizados por la policía y el Ejército, eran precisamente los jóvenes los que terminaban detenidos).

En comparación con la represión dirigida al magisterio durante los gobiernos de Fernando Belaúnde (1980-1985) y Alan García (1985-2000), el de Alberto Fujimori se caracterizó por una actuación sistemática y selectiva frente al gremio magisterial.

Así, durante la huelga magisterial decretada por el SUTEP[5] en 1991 y que duró 107 días, la secretaría del gremio denunció que el Estado estaba ejecutando campañas de «intimidación y exterminio» hacia los docentes que participaban en la paralización. En el caso de Ayacucho, durante el primer mes de la huelga, tres profesores activistas fueron secuestrados de sus casas y desaparecidos, denunciándose también la desaparición de un maestro y diputado de la región Libertadores Wari[6].

En el proceso de represión de la huelga magisterial, quien salió ganando fue sin lugar a dudas Sendero. La actitud indiferente del gobierno generó que este grupo subversivo ganara simpatías entre los sectores más desesperados del magisterio nacional, y dado que los medios de prensa presentaron públicamente la huelga como senderista, le otorgaron a esa bien orga-

[5] SUTEP: Sindicato Único de Trabajadores en la Educación del Perú. El SUTEP es la organización sindical magisterial nacional, la cual tiene bases de diversa envergadura, los SUTES. Así, por ejemplo, hay bases departamentales, como el SUTEA (SUTE Ayacucho), provinciales como el SUTEH (SUTE Huamanga), distritales y aun de colegios, como por ejemplo el SUTE del Colegio Mariscal Cáceres.

[6] En las postrimerías del gobierno de Alan García (1985-1990) se crearon once regiones en el Perú como una forma de revertir el centralismo. El experimento fracasó y luego las regiones desaparecieron en 1992, tras el autogolpe de Fujimori. Una de ellas fue la Libertadores Wari, formada por los departamentos de Ayacucho e Ica, y parte de Huancavelica y Apurímac.

nizada y ruidosa minoría mayor fuerza de la que en realidad tenía, ya que, si efectivamente hubo presencia senderista en la huelga, ésta fue mínima.

Algunos meses después de concluida la huelga, se promulgaron un total de 79 decretos legislativos (D. Leg.) sobre seguridad nacional. Entre ellos, el D. Leg. 699 dispuso que las Fuerzas Armadas debían actuar como entidad promotora, celebrando convenios con la Autoridad Educativa o Política de cada jurisdicción. Por su parte, el D. Leg. 700 preveía la evaluación de los programas curriculares en todos los niveles y modalidades con el fin de reajustarlos y orientarlos a los fines de la pacificación, y también que en las zonas declaradas en emergencia, el Estado a través de sus órganos competentes, brindará seguridad y apoyo a las actividades educativas. Estos decretos no prosperaron, fueron sumamente criticados (Helfer, 1991) y finalmente derogados en enero de 1992 por el Congreso, institución que poco después, el 5 de abril de 1992, fue disuelta por Fujimori.

Luego del autogolpe fujimorista de 1992 los instrumentos penales antiterroristas —que se habían empezado a dar entre 1982 y 1983— se volvieron más coercitivos, incluyendo el juzgamiento de estos delitos ya no por el fuero civil sino por el militar, el incremento de las penas existentes, la actuación de jueces sin rostro y la drástica reducción de beneficios penitenciarios (Francia, 2001).

Al siguiente mes del golpe, fue promulgado el Decreto Ley (D.L.) 25474, norma que tipificaba el delito de apología del terrorismo. Finalmente, en noviembre de ese año se publicó el D. L. 25880, ley de apología docente: «*Artículo 1°.—Apología de terrorismo de docentes.* El que valiéndose de su condición de docente o profesor influye en sus alumnos haciendo apología del terrorismo, será considerado como autor del delito de traición a la patria, reprimiéndose con la pena máxima de cadena perpetua, quedando la mínima a discreción del juez, de acuerdo con la gravedad de la acción delictiva...» (Decreto Ley 25880 del 26/11/1992). Esta norma causó mucha controversia ya que si bien la infiltración de Sendero en el magisterio era un hecho evidente y su erradicación una necesidad imperiosa, ella no necesariamente iba a ser aplicada racionalmente sino que se podría generar una cacería de brujas e

incluso se podría aplicar al gremio para acallarlo cuando manifestara sus demandas.

En realidad, son pocos los docentes procesados y condenados por el delito de apología del terrorismo. Si bien no se ha podido encontrar una estadística completa del número de casos de este delito, una estadística referencial puede inferirse al señalar que de las 3.225 solicitudes de indulto o derecho de gracia presentadas ante la Comisión Ad Hoc de Indultos, un total de 20 casos correspondían al delito de apología del terrorismo (Francia, 2001). Asimismo, las cifras oficiales dicen que, de 502 indultados al 31 de julio del 2000, 37, es decir, el 7,8%, eran profesores (Defensoría del Pueblo, 2000: 141-167).

Sin embargo, otra lectura de estos mismos datos nos revelaría que la represión no sólo consiste en la pena de cárcel en sí, sino también en la sola amenaza de la pena. Que sólo 20 de estos casos sean por apología del terrorismo podría ser entendido también en el sentido de producir silenciamiento en los profesores que optaron por evitar toda expresión, por mínima que fuese, que pudiera ser considerada «sospechosa».

Es decir, sean pocos o muchos los procesados por este tipo penal, es innegable que provocó lo que hasta ahora aún es notorio en muchos maestros: un miedo silenciador. Y es que el tipo penal se prestaba a diferentes interpretaciones, lo que podía llevar a absurdos extremos, como en el caso del profesor, felizmente absuelto, que fue acusado de apología del terrorismo por el simple hecho de haber formulado en un examen preguntas sobre la Revolución Rusa[7].

CONTRADICCIONES, JUSTIFICACIONES Y MIEDOS

A la búsqueda de respuestas, haremos un análisis del discurso de los docentes —a partir de los resultados del taller y las entrevistas en profundidad realizadas— presentando sus argumentos contradictorios, justificatorios y de miedo ante la posibilidad de ser transmisores de memorias de la época de violencia política vivida a partir de la década de 1980 en la ciudad de Ayacucho.

[7] Sentencia de 10 de agosto de 1994. Expediente 009-TP-93-Chiclayo. I Zona Judicial del Ejército (Gamarra, 1995 citado por Francia, 2001).

Argumentos contradictorios: lo que se dice y lo que se hace

En el taller se realizó una actividad en la que los maestros señalaron cuál era, a su parecer, el sentido de enseñar Ciencias Sociales. Sus respuestas se plantearon en el plano del discurso, del «deber ser», señalando de manera sucinta que el sentido está en recordar el pasado para proyectarse al futuro, sin cometer los mismos errores, tomando conciencia, reflexionando, analizando y contribuyendo desde el presente.

¿Cuál es el sentido de enseñar Ciencias Sociales en Ayacucho?

Para que el alumno reflexione y tome conciencia del pasado, su presente y se anticipe al futuro, tomando lo bueno y evitando o corrigiendo lo negativo (Pedro, 31 años).

Para que el alumno valore los hechos positivos tomando como ejemplo de la realidad, en cuanto a lo negativo reflexionar, de hecho, y no volver a caer (Mardonia, 32 años).

Enseñamos Ciencias Sociales para que los alumnos conozcan, valoren, analicen y comparen los hechos y acontecimientos más importantes en el mundo, así como en el Perú y que, de esta manera, ellos y también ellas puedan actuar de acuerdo con el contexto en el cual están viviendo (Carlos, 27 años).

Esta mezcla de tiempos y ambiciosas actividades se desvanecieron cuando en el citado taller se les pidió que escribieran en tarjetas los nombres de los personajes, los hechos y los espacios que eran abordados en sus cursos. La información obtenida fue una

relación de personajes, hechos y lugares de la historia oficial. Al cruzar esta lista con sus discursos sobre el sentido de enseñar Ciencias Sociales, se manifiesta un divorcio entre su discurso del «debe ser», y su práctica, el «es». Nada ni nadie que no se encuentre en la historia oficial salta a la vista, salvo contadas excepciones; todo seguía el rumbo tradicional, los mismos personajes, los mismos hechos y los mismos espacios de siempre.

No haber referido hechos, personajes y espacios alternativos no quiere decir que los desconozcan, puesto que se evidencia un conocimiento y una participación en los sucesos ocurridos en el período de la violencia, a partir de una experiencia vivida directa o indirectamente, como detenciones arbitrarias, ingresos a centros de tortura y asesinatos de familiares. Ello lo pudimos comprobar a través de otra actividad llevada a cabo en el taller, que incluía la realización de una línea de tiempo en la que los docentes inscribieron, en primer lugar, hechos relevantes, locales, nacionales e internacionales, del período de 1980 a 1995 y, en segundo lugar, acontecimientos de su historia personal en el mismo período. Ellos reconocieron fechas, lugares, hechos y personajes de la época de la violencia política, y se reconocieron como parte de esa historia.

Sin embargo, las memorias de sus experiencias no son introducidas en el desarrollo de las clases, donde el espacio es ocupado por la historia oficial. La contradicción se agudiza en los discursos de los docentes que afirman que el tema de la violencia política debería incluirse en el diseño curricular básico. Tal es el caso de Juliana (31 años): «Tenemos que conocer, lamentablemente muchos desconocen, a lo menos en la costa, desconocen todo lo que pasó acá... muchas veces hablamos, la guerra con Chile, con Ecuador, ¿y lo que pasó acá? De acá más recuerdan los periodistas de Uchuraccay, y nada más, ahí quedó todo, ni siquiera saben cuántos muertos... Sí, porque como dicen, ¿no?, tenemos que aprender esa situación para que no se vuelvan a repetir los hechos que han pasado, tanta gente que ha muerto y sólo se considera a la gente que ha tenido un cargo. ¿Y toda la gente humilde? También son seres humanos».

Otros, como Pedro, son directos y claros al señalar que no están de acuerdo en revivir memorias del período en los contenidos de sus clases, porque abren «heridas ya cicatrizadas». Pero,

en caso de hacerlo, Pedro apela a recordar sólo lo «más actual», atendiendo al boom mediático, urbano y centralista de las denuncias por violaciones a los derechos humanos, que en los últimos años han ocupado primeras planas de periódicos y programas televisivos capitalinos y han hecho olvidar los primeros y más intensos años del conflicto interno[8].

Resulta sintomático que sea Pedro quien propugne el olvido —o el no querer recordar—, dada su extracción campesina, lo que nos remite a la idea de que en un país centralista y racista como es Perú se olvida fácilmente que en los años ochenta las víctimas fueron fundamentalmente quechuas, aymaras y amazónicos, indígenas provenientes de lugares lejanos y que representaban el 30% de la población del país (Degregori, 2000: 273).

Las contradicciones también se hacen notorias cuando, al comentar sobre el Calendario Cívico Escolar, los docentes sugieren introducir ciertas fechas relacionadas con la época de violencia para «recordar por las cosas que pasaron» (Juliana), «como una manera de recordar, de repente evitar estas muertes de tantas personas» (Carlos). Sin embargo, todo ello queda en palabras cuando, al mismo tiempo, apelando al sentido práctico, propugnan la transmisión de contenidos «importantes» y «necesarios», como lo expresa Gabriela (34 años) cuando dice que «hay temas que no tiene sentido llevarlos... no tiene sentido hacer cosas que no me van a servir para ingresar a la universidad». Lo mencionado es una afirmación compartida por otros docentes, que sienten que hay temas prioritarios que las familias reclaman que sus hijos manejen, para que puedan más adelante continuar estudios en la universidad o conseguir un trabajo.

Finalmente, a modo de síntesis, el «deber ser» del discurso sobre el sentido de enseñar Ciencias Sociales se contradice con

---

[8] «Yo pienso que no, particularmente porque... porque yo siento que eso sea como abrir una herida que ya tal vez ha cicatrizado y tal vez sería dejarlo ahí. A veces cuando revivimos eso, un poco que genera malestar, tal vez en algunos casos sería necesario, pero no recomendable, porque creo que hay cosas que son más actuales y que merecen más atención... creo que lo pasado es pasado, y creo que lo más importante es vivir el presente proyectándonos al futuro... sin olvidar totalmente» (Pedro, 31 años).

el «es» de sus prácticas pedagógicas. Ante este panorama contradictorio, cabe preguntarse si es posible proyectarse al futuro olvidando el pasado. ¿Qué errores futuros se evitarían, si se hablara de las memorias del pasado? ¿Se está tomando conciencia y contribuyendo desde el presente al futuro? ¿Son los maestros transmisores de memorias? ¿Es posible olvidar el pasado en Ayacucho, departamento que cuenta con el más alto índice de detenidos-desaparecidos?[9]

Argumentos justificatorios:

1. La búsqueda de chivos expiatorios

Si bien los docentes han puesto en evidencia memorias de sus experiencias directas e indirectas en la guerra, ocurridas en distintas etapas de su ciclo vital, estos recuerdos no siempre se ponen de manifiesto como tema a ser transmitido en sus cursos en el colegio. Ello no significa que en todos los casos lo dejen de hacer porque no lo consideren relevante, sino que aun quienes asumen que es de vital importancia aducen una serie de argumentos que avalan su decisión de no tocar el tema.

La mayoría de los argumentos planteados por los docentes tiene como referente el proceso de reforma educativa llevado a cabo durante el gobierno de Fujimori, iniciado aproximadamente en 1993. Éste introdujo cambios significativos en el sistema educativo con relación al enfoque y paradigma de la educación y currículo. Las argumentaciones que esgrimen los docentes para no tocar el tema permiten ver en qué medida tales argumentos son construcciones imaginadas producto del miedo, o se basan en encontrar chivos expiatorios, es decir, la apelación a factores externos para deslindar responsabilidades.

Más allá de referencias a las carencias de materiales didácticos, en un plano más general, los docentes se refieren a las políticas educativas gubernamentales, a la intencionalidad manipuladora explícita de todos los gobiernos, pero específicamente y con mayor intensidad del gobierno de Alberto Fujimori, para alterar la memoria de los alumnos a través de la implantación de políticas educativas que buscaban distorsionar la memoria. Como afirma Inocencio (31 años): «Para Fujimori, la historia era otra, el peruano era otro y para el pueblo era otro... él trató de cambiar la realidad con otra realidad». Entre los argumentos presentados, figuran:

[9] De acuerdo con los datos obtenidos por la Comisión de la Verdad y Reconciliación, el 47,4% de los muertos y desaparecidos en el periodo de la violencia corresponden al departamento de Ayacucho (Fuente: www.cverdad.org.pe).

2. La disminución de las horas dedicadas a las Ciencias Sociales

El Estado ya nos está quitando horas de dictado en Ciencias Sociales... el problema es que nosotros informamos tal como sucedió en el país y eso no le conviene al Estado, entonces, a éstos hay que disminuirles para que no sigan hablando, porque si no, se están rebelando los jóvenes... A ellos [al Estado] no les interesa, no han puesto cómo ha sufrido la gente, en el campo, cómo han vivido, ¿no?, cómo se les ha arrancado a sus hijos, o a sus familiares... La reducción se ha dado con Fujimori (Gabriela).

A partir de la reforma educativa, se pasa de la organización curricular por asignaturas de Ciencias Sociales (Historia del Perú, Historia Universal, Geografía, Geopolítica, Educación Cívica, Psicología, Filosofía y Economía) a un área de Ciencias Sociales, organizada en tres componentes: Espacio y Sociedad (Geografía, Geopolítica); Tiempo y Sociedad (Historia Peruana y Universal, Economía) y Persona y Sociedad (Psicología, Educación Cívica, Filosofía). Como consecuencia de esta nueva organización, el tiempo dedicado implica la disminución de las horas de clase en comparación con cuando se trabajaba por asignaturas. No todos entienden esta nueva organización interdisciplinaria y la interpretan como una disminución intencional de las horas dedicadas a las Ciencias Sociales.

En la época del presidente Fujimori, quiso desaparecer la enseñanza de la filosofía en colegios y en las universidades y algunas disciplinas filosóficas

lo desaparecieron efectivamente, porque era peligroso según ellos. Y públicamente lo ha dicho en una entrevista que le hicieron en Lima, de que la filosofía era peligrosa para el Estado, para los grupos que estaban en el poder... (Flor, 32 años).

En la Facultad de Educación de la UNSCH, la represión llevó a la disminución del alumnado en las especialidades de Ciencias Sociales, específicamente en la de Filosofía y Psicología, que fue cerrada a mediados de los años noventa. Se consideraba entonces la Filosofía como peligrosa y el ser estudiante de tal especialidad era exponerse. Esta idea circuló entre los alumnos y actuó como un disuasivo efectivo para disminuir el interés en matricularse en ella, lo cual fue el pretexto perfecto que motivó su cierre por falta de alumnado. La memoria de los docentes se activa, realizando empalmes entre el pasado y el presente, activándose también las suspicacias frente a la política educativa del Estado. Ello explica por qué, años después, interpretan que este curso continúa viéndose como peligroso para el Estado, aun en el espacio escolar.

3. *La existencia de vacíos institucionales y curriculares para abordar el tema*

Los docentes refieren la existencia de vacíos institucionales para prestar atención al tema, básicamente a la carencia de un Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI) comprometido con el rescate de la memoria del período. Incluso, señalan que en los Proyectos Curriculares de Centro (PCC) y de Aula (PCA), en caso de contar con ellos, no se considera explícitamente la posibilidad de abordar temas referidos al período de violencia política[10].

---

[10] El PDI, el PCC y el PCA son niveles de concreción curricular que todo Centro Educativo tiene para tratar el Diseño Curricular Básico de educación secundaria elaborado por el Ministerio de Educación.

Hay que hacer una revisión. Incluir la historia local, los hechos históricos sociales, económicos, culturales, de una determinada comunidad, distrito de la zona, provincia, etc.... Los diseñadores, los planificadores de las currículas son los señores que trabajan en el Ministerio, entonces, muchas veces ellos no han llegado a Huanta, a un determinado pueblito o Apurímac, entonces, se basan ellos para elaborar las propuestas curriculares así, en cosas oficiales, y no están, no han llegado a la misma realidad. Desde ese punto de vista, más que todo, ellos elaboran programas más basados en otras realidades como es Lima o la costa, y no así en la serranía, Huanta, Ayacucho (Inocencio).

Sin embargo, al margen de los variados «argumentos justificatorios» mencionados, los maestros tienen la posibilidad de realizar adecuaciones de la Currícula Básica. De acuerdo con la normatividad vigente, todo Centro Educativo tiene la potestad de realizar una planificación del tiempo dedicando el 70% al Diseño Curricular Básico y el 30% restante al desarrollo de contenidos curriculares de libre disposición, definidos por las necesidades de los alumnos (MINEDU, s/f: 16), las condiciones reales de los centros educativos y el contexto en el que están inmersos.

Al margen de existir o no la posibilidad de diversificar, está demostrado que los y las docentes perciben la currícula oficial sólo como una pauta «para trabajar», no necesariamente cubriéndola por completo, como lo determinó ya en los años ochenta Patricia Oliart (1986: 12), en cuyo trabajo los docentes entrevistados refirieron que realizan su labor en «contra de lo establecido, contra los intereses del sistema y a favor de una causa que busca la transformación de la sociedad en beneficio del pueblo». En nuestro trabajo, hemos encontrado que los y las docentes no utilizan la posibilidad de diversificar y, más bien, apelan a la necesidad de cambiar contenidos curriculares.

Cabe preguntarse entonces cuánto ha cambiado el contenido del discurso de los y las docentes, y desde cuándo. Sostenemos que el discurso cambió radicalmente con posterioridad al autogolpe fujimorista del 5 de abril de 1992, fecha a partir de la cual se emitió el paquete legislativo más represivo contra el terrorismo, del cual formaba parte el Decreto Ley que tipificó el delito de apología del terrorismo, y el posterior Decreto Ley

que estableció como agravante el hecho de que el autor del delito fuera un docente. Es a partir de ahí que ellos y ellas toman precauciones y se vuelven más cuidadosos con el tono y contenido de su discurso.

En cuanto a los contenidos curriculares, no sólo se refieren a la existencia de vacíos sobre el tema sino también a la manipulación de los hechos relacionados con el período. Sin embargo, la propuesta del Ministerio es flexible y brinda la posibilidad de trabajar historias regionales y locales. Asimismo, plantea temas de historia reciente, ciudadanía, derechos humanos, tipos de gobierno. Por ejemplo, en Educación Secundaria, la programación curricular básica, si bien no hace referencia a la violencia política en forma explícita, la podría incluir dentro de un paquete titulado «Problemas Sociales», que hace referencia a los «problemas de convivencia en el Perú» que, según se señala, son la «discriminación», el «racismo», la «violencia», la «delincuencia» y el «terrorismo» (MINEDU, s/f: 128). Los temas sólo están sugeridos como títulos o nombres de proyectos.

Así, en la medida en que no hay pautas para trabajarlos y no se han publicado textos para ningún área del nivel secundario, la forma y el contenido del abordaje de éstos queda al libre albedrío de los maestros. Esto podría permitir que los docentes introduzcan temas relacionados al contexto, que incluyan sus propias memorias, experiencias y opiniones. Pero esto no siempre se hace, por varias razones: 1. La ya mencionada carencia de textos, especialmente en provincias y en colegios nacionales, lo que hace que los docentes se sientan inseguros sobre lo que van a decir. 2. La consideración de la experiencia cotidiana del docente como un simple anecdotario que representa un conocimiento no válido y de segundo nivel y que, por lo tanto, no es trabajado y convertido en un aprendizaje significativo. 3. Los miedos por el delito de apología, aún vigente.

Si bien esta carencia es real, podría ser suplida si hubiera intención de buscar alternativas con creatividad como, por ejemplo, el uso de diarios de la época, lo que motivaría a los alumnos a investigar en las bibliotecas municipales u otros centros; la proyección de películas para generar foros de discusión y debate; el análisis de reportajes de televisión que se propagan sobre la represión ocurrida durante los años pasados; la elaboración de ejercicios de investigación para recuperar la historia oral de su comunidad en esa época; invitaciones al aula a personajes representativos que narren esos hechos; etc.

Existen posibilidades creativas y accesibles, por lo que creemos que la ausencia del abordaje del tema no sólo es por deficiencias teóricas y materiales, sino también metodológicas. Es decir, no sólo basta con saber qué pasó, sino saber qué decir y cómo decirlo, esto es, cómo pasar de un simple recuento de los hechos del pasado a un análisis crítico y reflexivo. Braulio es el único profesor de todos los entrevistados al que preocupó este punto: «El tema me parece una cuestión central, el problema es cómo se enseña. ¿Tú podrías enseñar? ¿Los profesores podrían enseñar? Pero si no saben cómo hacerlo, cómo transmitirlo, simplemente pasa a ser un tema más de educación cívica, simplemente pasa por una noción conceptual... el tema está ahí, efectivizar el tema de memoria colectiva, como eso, como un instrumento eficiente para que los chicos puedan pensar su pasado y también puedan pensar su presente».

4. *La manipulación de los libros de texto*

Durante el Fujimorismo existió la censura de libros que motivan a la reflexión crítica hacia el gobierno. Un caso muy conocido es el libro de Pedro Planas, titulado *Estado y Ciudadanía*, elaborado para el Plan Piloto de Bachillerato. Su contenido se consideró peligroso para el régimen pues cuestionaba el tipo y estilo de gobierno, por lo que fue ocultado. Después, durante el gobierno de transición de Valentín Paniagua (2000-2001), sería reivindicado con su publicación y distribución a los colegios estatales donde se venía ejecutando el mencionado Plan.

Pero éste no fue el único caso, existieron otros, si bien menos públicos, igual de vergonzosos que el anterior, como el caso del libro de *Historia de la República* preparado por Lilia Calmet y Margarita Giesecke para el Plan de Bachillerato del Ministerio de Educación. En 1999 censuraron la parte del libro en que se trataba el tema de la dictadura del presidente Leguía, quien go-

bernó el país entre 1919 y 1930, y que presentaba similitudes con el gobierno de Alberto Fujimori. La información correspondiente a la década de la dictadura fujimorista y a la guerra interna también fue censurada, pues la intención era que Fujimori quedara como un héroe, en un intento de implantar una memoria salvadora. El texto fue revisado por personal del Ministerio y por un militar. Se buscaba denigrar a algunos actores históricos y elevar a otros, en base al uso de adjetivos. Sólo después de varios cambios y recortes se dio el visto bueno para su publicación[11].

Sin embargo, en conversación con la representante de la unidad curricular del Ministerio de Educación[12], ésta niega la existencia de intenciones manipulatorias en las reformas educativas implantadas durante el gobierno de Fujimori. Señala que no se planificó la reducción de horas ni de cursos, sino que se buscó introducir una reorganización pedagógica que interrelacionara los tiempos y las áreas de estudio. Asimismo, que tampoco existió ningún tipo de control en cuanto a los contenidos curriculares, tanto así que se planteó que uno de los ejes orientadores de la educación secundaria sería la «Conciencia democrática y ciudadana» (MINEDU, s/f: 13). Tal vez con ánimo de liberarse de responsabilidad, sugirió la posibilidad de que la censura de contenidos de aprendizaje se haya dado desde los organismos intermedios, la Dirección Regional de Educación para el caso de Ayacucho, la DREA, a través del especialista en Ciencias Sociales, cuya oficina es la encargada de ejercer una supervisión de los contenidos que emiten los docentes.

A simple vista, las modificaciones de la reforma educativa durante el fujimorismo parecen flexibilizar los contenidos, abriéndose a la contextualización, a temas interesantes y provocadores para la época: ciudadanía, derechos humanos, maltrato y

[11] Conversación personal con Lilia Calmet, 2002.

[12] Conversación personal con un funcionario de la Unidad de Desarrollo Curricular y Recursos Educativos de Educación Secundaria del Ministerio de Educación, que trabaja en dicha unidad desde 1995, segundo gobierno de Fujimori.

violencia, equidad, desarrollo humano, democracia. Esto puede parecer contradictorio durante la dictadura. Y es que el papel aguanta todo, entonces ¿dónde está «la trampita»?

Como señala Apple (1996: 64), resulta ingenuo pensar que la currícula de la escuela busque implantar un conocimiento neutral. Antes bien, se esfuerza por legitimar un determinado tipo de conocimiento, resultado de una compleja relación de poder. Así, en el gobierno de Fujimori se tenía la intención de mantener la apariencia de una democracia, aunque sólo fuera declarativa, cuando evidenciaba una práctica autoritaria y represiva.

Argumentos de miedo: los mandatos de silencio

Como se ha observado, los «argumentos justificatorios» son racionalizaciones que los docentes hacen para deslindar su responsabilidad por haber asumido personalmente la decisión de no tocar el período en sus clases. Sin embargo, existen otras causas, más profundas y no necesariamente expresadas directamente, que motivan que tomen una actitud de aparente indiferencia frente al período, a pesar de sus nítidas memorias sobre lo que ocurrió. Éstos son mandatos de silencio que se fundamentan en el miedo a la represión, tanto formal como informal, a ser penalizados como apologistas del terrorismo y al estigma social que ello conlleva, o simplemente a ser señalados como posibles «terrucos» o «filosenderistas». Tres son los agentes que apelan a este argumento provocando un miedo latente y paralizador: los directores y/o promotores de los Centros Educativos, los mismos docentes y la presión de los padres.

La actitud de los directores y/o promotores de los colegios frente a tocar o no los hechos del período es variada. Unos expresan su decisión de que los docentes no aborden el período de violencia política o que, cuando lo hagan, sea de manera soterrada. Otros son enfáticos en señalar «qué» y a «quiénes» se debe dar relevancia al momento de transmitir el proceso. Para los docentes, el cumplimiento de estas directivas se hace necesario como medio de mantener su estabilidad en el empleo en el contexto de precariedad económica en el que viven: «En mi

caso, enseño en un colegio particular y el director es así, cerrado, esos temas ni lo toques dice, incluso cuando conversamos con los alumnos de esos temas de actualidad, eso nomás hay que hablar con voz de ganso» (Carlos).

Las recomendaciones y comentarios entre docentes circulan en conversaciones informales y sugieren no tocar el período. Sobre la base del conocimiento de experiencias de otros colegas que tuvieron problemas por ello, infunden un miedo personal que los lleva a cuidarse de lo que dicen, cómo lo dicen, ante quién lo dicen y cómo queda registrado lo que dicen. Es decir, son prolijos en la definición del contenido de su discurso, la forma en que lo dan, el público que está presente y si queda registrado por escrito o no. El temor es una explicación permanente de la actitud que toman [13].

Los miedos de algunos padres y madres de alumnos ante la posibilidad de que, como antaño, sus hijos sean *inducidos* por los maestros y/o maestras a simpatizar o participar en los grupos subversivos, se hacen evidentes en las presiones que ejercen sobre las autoridades del colegio, promotores y/o directores, para que controlen lo que los maestros y maestras les dicen a sus hijos en las clases [14].

[13] Algunos testimonios son elocuentes: «¿Los profesores tocan el tema? Sí, lo hacen, pero lo hacen... es comentario, no es parte de la currícula, sin explicaciones, lo hacen como comentario...» (Gerardo).

«Tienen miedo, yo creo que es así (...) de que de repente la policía puede decir ah, ese profesor debe ser terrorista, de repente... hay que hacerle un seguimiento, y por ahí toca otro tema parecido, ah, sí es, lamentablemente, en sociales» (Gabriela).

«Encontré algunas resistencias... en los docentes, que me dijeron que tenga mucho cuidado al tocar ese tema... Yo creo que fue una de las instituciones marcadas, entonces, yo creo que sí tiene fundamento, si hay un temor de las personas, siempre tiene algún fundamento, no dejan de ser simplemente irreales, hay una forma de realidad ahí» (Flor).

[14] «Los niños de primero, segundo, ellos siempre cualquier cosa cuentan a sus padres, ellos van a decir así me ha hablado la profesora, y de ahí hay madres que no les gusta, van al colegio, profesora, ha estado comentando estas cosas, por qué tiene que comentar esto. Ahí el promotor llama la atención, no toques ese tema...» (Dora, 27 años).

El miedo se interioriza de tal modo que hasta los docentes sienten que deben tener «cuidado» en tocar el tema para no provocar, indirectamente, que sus alumnos se sientan atraídos por discursos violentistas. Así, Dora nos dice que no habla del período «para que no pueda generar más violencia... para que al alumno no le llame más la violencia». Todo esto muestra la existencia de un círculo vicioso de miedo, donde todos controlan a todos: los padres y madres a los promotores y/o directores, éstos a los docentes y estos últimos se controlan entre sí. ¿Cómo no tener miedo a hablar de ello siendo docente, más aún siendo joven y ayacuchano? El estigma, definido como «atributo profundamente desacreditador» (Goffman, 1963: 13), los acompaña, generando una serie de prejuicios en quienes conocen su origen y su profesión. ¿Qué implica ser ayacuchano? Dado que Sendero Luminoso surgió en ese departamento, ante el observador externo «todo ayacuchano era un subversivo o —para los más benévolos— un potencial subversivo», lo cual generó una desconfianza frente a dicha población, que a su vez produjo una sistemática violación de sus derechos humanos y su denominación simple y peyorativamente como «terrucos» (De La Jara, 2001: 283).

Ser considerado «terruco» fue una práctica cotidiana entre los operadores de justicia, tanto en el ámbito policial como judicial, donde bastaba con encontrar cierto rasgo, característica o condición «para que inmediatamente se tenga la certeza de que se está ante un senderista o emerretista, y de lo que se trata a partir de ese momento es de encontrar o construir la prueba necesaria» (De La Jara, 2001: 282). Esta mera sospecha hizo que los docentes y estudiantes de educación fueran detenidos, encarcelados y sentenciados, sin cumplir con el debido proceso.

Los docentes y estudiantes eran comúnmente sospechosos [15], todo en ellos es causa de sospecha, los lugares que frecuentan, lo que fotocopian, lo que leen, lo que miran, lo que guardan en sus

[15] No obstante ello, también los profesionales de la salud lo eran, por la posibilidad de atender a los senderistas heridos, y los abogados que defendían a los acusados por terrorismo. Sin embargo, no hubo normas expresas contra ellos, como sí para los docentes.

bolsas, más si se trata de un estudiante o docente provinciano, étnicamente considerado «cholo». Peor aún si lleva libros de filosofía, sociología, de autores peruanos «sospechosos». Razón suficiente para ser detenido, interrogado y revisado, como le pasó a Inocencio, un docente que trabaja en Huanta y participó en el taller:

Han militarizado las universidades en la época de Alberto Fujimori... así, cuando nosotros fuimos a un congreso de Psicología, yo compré libros de filosofía, mis libros los estaba llevando en una bolsita, a la casa de mi hermano, lejos en Canto Grande, y me... y el carro que me había llevado me dejó a dos cuadras de la casa de mi hermano y para qué, ahí apareció esto de los policías, carro de policías, y me capturó ahí, ¡joven, párese!, ¡documentos! ¡déme los libros!, yo soy estudiante, le dije, ¿estudiante de dónde? Tenía que decir la verdad: de Apurímac [16], ¡Ah! éste es un terruco, terruco, ¡imagínese!, y me suben al carro y me dicen ¿Qué lleva usted acá?, son libros, le dije, y para qué, decía filosofía, psicología, ¡no! y me llevaron a la comisaría, ahí pasé todo, pero no pudieron conmigo, ahí intervino mi hermano. Pero sólo porque era apurimeño y había comprado libros de filosofía y psicología (Inocencio).

Sin embargo, no debe pensarse que el estereotipo y su consecuente estigma es cosa del pasado y es exclusividad de los agentes estatales, sino que se da a todo nivel y es uno de los legados más presentes de la época de la violencia. De hecho, la transmisión de las memorias del pasado sirven para construir imágenes de alteridad a partir de las cuales se establecen relaciones sociales en el presente. Por un lado, se crean estereotipos de peligrosidad asociados a determinados grupos, y por otro, se asumen los pasivos de una guerra en la que no se participó.

[16] Si bien Inocencio nació y estudió su carrera en el departamento de Apurímac, su desempeño profesional lo lleva a cabo en Huanta. Cabe señalar que Apurímac limita con el departamento de Ayacucho y ha sido también escenario privilegiado del conflicto interno.

REFLEXIONES FINALES: LA TRANSMISIÓN DE MIEDOS Y SILENCIOS APRENDIDOS

Cuando los jóvenes docentes de hoy eran estudiantes de primaria y secundaria, el riesgo de ser acusados de terroristas lo corrían sus maestros. Hoy, este rol de peligrosidad se ha transferido hacia ellos, quienes convertidos en docentes asumen también la calidad de sujetos pasibles de ser procesados por ese delito. En ese sentido, no es de extrañar que el miedo continúe silenciando y reprimiendo la voz pública de sus memorias, manteniéndose los docentes en una suspicacia y amenaza permanente, lo que hace que, debido al fantasma de la guerra y la criminalización que aún permanecen, llenen los contenidos de sus clases de Ciencias Sociales de historia oficial (Degregori, 2000: 226).

Sin embargo, en un contexto en el que la escuela es el símbolo de la presencia del Estado y los maestros deben promover los intereses de éste, la evidencia de sus propias condiciones de vida y las de su esfera local reafirman «su ambigüedad» (Wilson, 1999: 60), motivándolos a intentar contradecir el guión preestablecido. Se les hace paradójico y difícil predicar justicia en un contexto de injusticia, hablar de Derechos Humanos en el departamento con el más alto índice de detenidos-desaparecidos y ejecuciones extrajudiciales, diferenciar entre gobiernos democráticos y dictatoriales en un contexto de autoritarismo enraizado en las prácticas cotidianas de la escuela, hablar de ética y cultura de paz en un espacio impregnado por la violencia y la guerra sucia. Es por ello que se manifiesta una contradicción entre su discurso y práctica docente, entre lo que dicen y lo que hacen. Y es que, aunque se reconozcan como transmisores de memorias, no siempre actúan como tales; aunque manifiesten su intención de hacerlo, muchas veces el temor es más fuerte.

En el Ayacucho de la posguerra, los docentes muestran una sensación de vulnerabilidad, una inseguridad que se manifiesta en una angustia y miedo. ¿Cómo consiguen protegerse de eso? Pese a que el miedo es avasallador, los actores elaboran estrategias para protegerse: el silencio.

El advenimiento de los nuevos tiempos, tiempos de cambio marcados por la huida de Fujimori, la instauración del gobierno de transición, la captura de Vladimiro Montesinos y el retorno a la democracia, tiempos llenos de promesas, infunde nuevas esperanzas, aunque dubitativas, como señala Gregorio:

> Yo he observado eso, hay mucho temor... Había razón... bueno, lo que se dice que estamos en una nueva etapa democrática, que hay libertad de opinión, de prensa, de los periodistas, eso significa que ahora tenemos libertad para conversar sobre cualquier tema, con esa soltura, porque estamos pensando en eso, a ese nivel, de la democracia y se supone que cada uno tiene su idea.

Ante la incredulidad hacia el cambio, aún se mantiene el silencio, producto directo del miedo aprendido en su socialización. Y es que las personas que han pasado por la experiencia de haber sido «silenciadas» y «aprisionadas» tardan en salir de este estado, necesitan reaprender, lenta y gradualmente, las prácticas cotidianas de libertad personal hasta llegar a reconocerse como seres autónomos y reflexivos (Sheperd-Hughes, 1997: 508).

¿De qué transmisiones hablamos si los docentes no dicen nada sobre el tema o muy poco?, o si hablan en «voz de ganso» como dice Carlos:

> Se tiene que hablar, pero despacio, de alguna forma se tiene que decir la verdad, se tiene que explicar la verdad, sólo de esa forma el alumno tiene que ser analítico y reflexivo, ya el mismo hecho, creo, de conversar en voz [de ganso], ya va analizando, ¿por qué hablamos en voz de ganso?, el alumno mismo ya irá analizando.

Y es que «el silencio transmite mucho más que las palabras» y, aunque sin proponérselo, los docentes «hablan de eso todo el tiempo, incluso sin mencionarlo» (Guelerman, 2001: 91), lo que haría que los alumnos lo noten, se den cuenta de lo que sucede, de los acuerdos tácitos de no tocar el tema de manera formal y pública, sino más bien en espacios más informales y menos comprometedores. Eso significa que el silencio no es ausencia, es presencia acallada y negada. Lo silenciado puede ser lo más importante de los recuerdos colectivos, ya que cuando se trata de evitar pensar sobre algo no deseado, no siempre es posible hacerlo. Con la voluntad institucional de olvidar y silenciar se han infundido miedos y establecido leyes, como el caso de la apología del terrorismo, con agravante por la función docente; pero, a pesar de esto, el silencio, tanto como el olvido, no están opuestos a la memoria, sino que son una forma de memoria (Marqués *et al.*, 1998: 290).

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Ansión, Juan *et al.* (1993), *La Escuela en tiempos de guerra. Una mirada a la educación desde la crisis y la violencia*, Lima: TAREA.

Apple, Michael W. (1996), *El conocimiento oficial. La educación democrática en una era conservadora*, Barcelona: Paidós.

Bonilla, Heraclio (1994), «Introducción: la metamorfosis de la violencia en el umbral del siglo XXI», en Heraclio Bonilla (comp.), *Perú en el fin del milenio*, México DF: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Chávez de Paz, Dennis (1994), «Juventud y terrorismo. Características sociales de los condenados por terrorismo y otros delitos», en Heraclio Bonilla, *op. cit*.

De la Jara Basombrío, Ernesto (2001), *Memoria y batallas en nombre de los inocentes. Perú 1992-2001*, Lima: Instituto de Defensa Legal.

Defensoría del Pueblo (2000), *La labor de la Comisión Ad-hoc a favor de los inocentes en prisión. Logros y perspectivas*, Lima: Defensoría del Pueblo.

— (2001), *La desaparición forzada de personas en el Perú*, Lima: Defensoría del Pueblo.

Degregori, Carlos Iván (1990a), *El surgimiento de Sendero Luminoso*, Lima: IEP.

— (1990b), «La revolución de los manuales. La expansión del marxismo-leninismo en las ciencias sociales y la génesis de Sendero Luminoso», en *Revista Peruana de Ciencias Sociales*, vol. 2, núm. 3, septiembre-diciembre de 1990. Lima.

— (1991), «Jóvenes y campesinos ante la violencia política: Ayacucho 1980-1983», en Henrique Urbano (comp.), Mirko Lauer (ed.), *Poder y violencia en los Andes*, Cusco: Centro de Estudios Regionales Andinos Bartolomé de Las Casas.

— (1994), «Qué difícil es ser Dios», en Heraclio Bonilla, *op. cit*.

— (1996), «Cosechando tempestades. Las rondas campesinas y la derrota de Sendero Luminoso en Ayacucho», en Carlos Iván Degregori (ed.), *Las rondas campesinas y la derrota de Sendero Luminoso*, Lima: IEP/UNSCH.

— (2000), *La década de la antipolítica: auge y huida de Alberto Fujimori y Vladimiro Montesinos*, Lima: IEP.

Francia Sánchez, Luis (2001), *El Delito de Apología del Terrorismo. Documento de trabajo* (mimeo), Lima.

Goffman, Ervin (1963), *Estigma. La identidad deteriorada*, Buenos Aires: Amorrortu.

Guelerman, Sergio (2001), «Conocer no garantiza que algo no se repita» (Entrevista de Pablo Gianera), en *Puentes*, año 1, núm. 3, Buenos Aires.

Helfer Palacios, Gloria (1991), *Derogatoria con propuesta. Análisis del Decreto Legislativo 699, sobre Educación. Propuestas alternativas*, Lima: Tarea.

Marqués, José; Páez, Darío y Serra, Alejandra (1998), «Procesos de memoria colectiva asociados a experiencias traumáticas de guerra: reparto social, clima emocional y la transmisión de la información transgeneracional en el caso de la guerra colonial portuguesa», en Darío Páez, *et al.* (eds.), *Memorias colectivas de procesos culturales y políticos*, Bilbao: Universidad del País Vasco.

Oliart, Patricia (1986), *Los maestros como transmisores de imágenes sobre el país: el caso de los cursos de Ciencias Sociales en la educación secundaria urbana.* Memoria para optar al grado de bachiller en Ciencias Sociales con mención en Sociología. Lima: PUCP.

Portocarrero, Gonzalo y Oliart, Patricia (1989), *El Perú desde la Escuela*, Lima: Instituto de Apoyo Agrario.

Scott Palmer, David (1994), «La rebelión de Sendero Luminoso en el Perú rural», en Heraclio Bonilla, *op. cit*.

Sheperd-Hughes, Nancy (1997), *La muerte sin llanto. Violencia y vida cotidiana en Brasil*, Ariel.

Wilson, Fiona (1999), «Una historia interrumpida: escuelas y maestros en el Perú», en Fiona Wilson (ed.), *Violencia y espacio social. Estudios sobre conflicto y recuperación*, Huancayo: Universidad Nacional del Centro. Escuela de Postgrado.

3. LOS CAMINOS DEL RECUERDO Y EL OLVIDO: LA ESCUELA MEDIA NEUQUINA, 1984-1998 *

Susana Debattista

Todos los seres humanos, todas las colectividades y todas las instituciones necesitan un pasado, pero sólo de vez en cuando este pasado es el que la investigación histórica deja al descubierto.

Eric Hobsbawm

Tradicionalmente, la educación formal ha sido considerada como una herramienta para fortalecer los lazos que identifican a los miembros de una sociedad con la Nación. A través de las escuelas, los estados modernos inciden en la formación del modelo de ciudadano que intentan promover y legitimar. Además, los escenarios escolares son espacios para la transmisión y aprendizaje de valores culturales y colectivos, de rituales y normas que tanto el Estado como la sociedad consideran que las nuevas generaciones deben apre(he)nder.

* Este texto forma parte del trabajo realizado gracias a una beca de formación de jóvenes investigadores otorgada por el programa «Memoria Colectiva y Represión: Perspectivas Comparativas sobre el Proceso de Democratización en el Cono Sur» auspiciado por el Social Science Research Council y patrocinado por la Fundación Ford. Quiero agradecer a Federico Lorenz, Elizabeth Jelin y Mercedes Azar la lectura crítica y las sugerencias que me permitieron repensar mi investigación. Asimismo a todos aquellos actores que quisieron compartir conmigo sus historias.

¿Por qué vincular la escuela con la memoria? El interés principal de este trabajo es mostrar cómo las acciones ligadas a las políticas educativas contribuyen en el proceso de construcción de la memoria social. Estas políticas, además de regular los procesos de enseñanza-aprendizaje y el modelo de alumno que se aspira formar, enmarcan el escenario en el que se elaboran distintas versiones del pasado y se gestionan los procesos de transmisión intergeneracional[1]. También son, entonces, políticas de la memoria[2].

Con el retorno de la democracia a la Argentina se buscó, junto con otras medidas, reestablecer una cultura política basada en la participación social ampliada. Durante la transición democrática post-1983, las políticas educativas sufrieron múltiples reformulaciones. Una profusa legislación tendiente a eliminar lo impuesto por decreto durante la dictadura argentina (1976-1983) produjo múltiples cambios que afectaron a las instituciones en general y al sistema educativo en particular. La implementación de estos cambios en el espacio nacional mostró rasgos comunes, pero también muchas especificidades, que dependieron de la manera en que cada provincia fue tejiendo su historia durante la dictadura y de las transformaciones en la política educativa que fueron capaces de introducir en el nuevo contexto histórico.

¿Cómo fue vivido este proceso en el ámbito de la educación de la provincia de Neuquén[3]? ¿Cómo se fueron incorporando,

[1] En este estudio haremos referencia a los alumnos pero no trabajaremos esta esfera, ya que analizar el proceso de transmisión-recepción implica otro trabajo de investigación.

[2] El concepto de políticas de la memoria alude al conjunto de estrategias que enmarcan la dinámica en la que se despliegan sujetos, acciones y proyectos que participan del proceso de elaboración de los recuerdos comunes en una sociedad. Esta dialéctica está delimitada por relaciones de poder: ¿Quiénes deciden la selección de recuerdos que deben incluirse o desecharse? ¿Cómo se construyen esos acuerdos? En otras palabras, los recortes efectuados sobre el pasado histórico pueden generar múltiples conflictos cuando no hay establecidos consensos que legitimen las selecciones (Jelin, 2002).

[3] La República Argentina está dividida en 23 provincias, Neuquén es una de ellas. El territorio neuquino se constituyó como provincia en el año 1955

en el marco de la nueva institucionalidad, las experiencias de la dictadura militar en las escuelas? Analizaremos aquí las versiones alternativas acerca del pasado reciente que los distintos actores del sistema educativo de la provincia de Neuquén han ido elaborando en los últimos veinte años. Intentaremos dilucidar, por un lado, qué estrategias se implementaron desde el ámbito de las políticas públicas para incorporar el recuerdo de lo ocurrido como contenido programático en las escuelas. Por otro lado, analizaremos qué respuestas ha generado lo actuado oficialmente en el resto de la comunidad educativa y hasta qué punto estos actores han podido romper con las representaciones construidas durante la dictadura.

Centraremos estos interrogantes en el análisis de las escuelas públicas de nivel medio de la ciudad de Neuquén, durante el período 1984-1998. Éste fue un período de cambio institucional y de profusa elaboración de políticas educativas. Desde la perspectiva de los estudios de la memoria, a su vez, el período incorpora fechas que se instituyeron socialmente como instancias de activación y evocación del recuerdo[4]. La periodización se limita al año 1998 porque fue el momento que marcó las últimas modificaciones significativas en lo que respecta a las políticas educativas. Asimismo actúa como punto de inflexión en relación con las políticas de la memoria porque da inicio a las políticas *del dejar hacer,* como observaremos a lo largo del trabajo.

y su primer gobierno constitucional data de 1958. En la década de los sesenta comenzó a delinearse su perfil político y económico que fue transformándola en una de las provincias más pobladas y con mayores recursos de la Patagonia argentina.

[4] A modo de ejemplo, en 1996 se conmemoró el vigésimo aniversario del golpe militar. En el ámbito provincial, el 18 de mayo de ese año se cumplió el primer aniversario de la muerte del Obispo Jaime de Nevares, figura central en el campo de los derechos humanos de la provincia (Mombello, 2003).

EL CONTEXTO PROVINCIAL

En diciembre de 1983, al inaugurarse la primera sesión de la Cámara Legislativa Provincial post-dictadura, el gobernador Felipe Sapag sostuvo:

Este mandato [...] significa la reimplantación de las formas civilizadas de convivencia, luego del período más dramático de la historia nacional. Nosotros venimos acá a construir, a intentar brindar a los neuquinos y argentinos la dignidad de seres humanos. Pero al poner toda nuestra capacidad y voluntad en esta sencilla y a la vez tremenda tarea, debemos todos tener presente lo vivido bajo éste y otros regímenes anticonstitucionales y dictatoriales. No buscamos revancha, porque la democracia prevé los mecanismos para lograr justicia, sino encontrar las actitudes, para que jamás los príncipes del terror, los poderosos de facto, los violadores de los derechos humanos, enamorados de la guerra, puedan volver a imponer sus procederes, ésos que casi nos llevan a la disgregación nacional (*HLN*, tomo I, 1983).

El discurso político buscaba romper lazos con el pasado. Una nueva época nacía y no había lugar para el olvido. La necesidad de recordar fue considerada como un imperativo social. Pero aún mayor era el deber que se planteaba hacia el futuro: transmitir las experiencias vividas a las nuevas generaciones de neuquinos y a su vez generar las actitudes para que lo ocurrido no volviera a repetirse. Claramente, el discurso presentaba líneas de continuidad con los planteos del Gobierno Nacional encabezado por Raúl Alfonsín. Sin embargo, la euforia por la recuperación de la democracia no simplificó el proceso. No fue sencillo desanudar los lazos del autoritarismo y la violencia política de casi una década.

Durante el período que nos ocupa, hubo un cambio muy significativo en el sistema educativo: un proceso de descentralización educativa, con transferencia de la responsabilidad desde el Estado nacional a los estados provinciales. Esto afectó primero a las escuelas primarias (hacia fines de los años setenta), para completarse con las instituciones de educación media a comienzos de los años noventa. En la provincia, esto significó la creación de

instituciones y de normas que irían a regir el sistema educativo. El Consejo Provincial de Educación (CPE) es el organismo encargado de administrar y organizar la enseñanza en sus distintos niveles. Desde su creación en 1961, siempre ha mantenido una fuerte dependencia del Poder Ejecutivo Provincial, con una creciente oposición por parte del gremio docente. La difícil relación entre el Poder Ejecutivo y el gremio docente se ha manifestado de diversas maneras, y posiblemente haya influido en las dificultades (y los momentos de impasse) para renovar el marco curricular para la enseñanza media en la provincia. El diálogo entre estos sectores y la esfera pública estatal se fue endureciendo durante la década de los noventa, en función de las políticas neoliberales en boga y de los cambios en la conducción del partido gobernante, el Movimiento Popular Neuquino[5].

Por su parte, el gremio docente ha estado muy vinculado al movimiento de derechos humanos[6]. Los vínculos entre estas agrupaciones han permitido la realización de acciones conjuntas, así como diversos tipos de actividades en las escuelas promovidas por la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos de Neuquén (APDH). De hecho, la APDH se ha preocupado en diversas oportunidades por elaborar materiales para los docentes y realizar seminarios con los alumnos secundarios[7]. Una de tales

---

[5] El MPN es un partido político provincial que nació en los años sesenta como un desprendimiento del peronismo. Desde su conformación ha logrado estar en el poder en sucesivos períodos: 1963-1966, 1970-1972, 1973-1976 y desde el año 1983 a la fecha. Su fundador fue Felipe Sapag. Actualmente coexisten en su interior diferentes líneas de pensamiento.

[6] En sus orígenes, tanto el movimiento de derechos humanos como el gremio docente tuvieron vinculación con la Iglesia neuquina. En 1975, por iniciativa del Obispo Jaime de Nevares, se fundó la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH); en 1976, el gremio docente. Para el análisis del movimiento de derechos humanos en Neuquén, ver Mombello (2003).

[7] Con motivo del juicio a las juntas militares en 1985, se preparó la cartilla *Breve historia de la impunidad*, destinada a docentes de nivel medio, donde se los interpelaba desde su rol de formadores de conciencia histórica. Entre las múltiples actividades realizadas con los alumnos, se pintaron murales en paredes de la ciudad, memorias de piedra que intentan recuperar la palabra a partir de

iniciativas recientes (1998) consistió en la elaboración de un libro, *Borradores para salvaguardar la memoria*.

En la producción del libro trabajamos mucho, fue un esfuerzo muy grande. Se invitó a todas las escuelas de Neuquén... aceptaron solamente siete que son las que están en el libro. Los temas se trabajaron como contenido curricular y los chicos sabían que iban a ser evaluados y que después, de acuerdo a la calidad de los trabajos, se iban a publicar en un libro. La selección la hizo la asamblea (Entrevista a un miembro de la Comisión de Educación de la APDH-Neuquén, agosto de 2000).

La estrecha comunicación entre la APDH y otras agrupaciones de derechos humanos con el gremio docente permite que muchas de las propuestas de estas agrupaciones lleguen a las escuelas, traducidas en invitaciones para dar charlas o en proyectos áulicos. El gremio ha llevado adelante sus propias propuestas y a la vez ha trabajado conjuntamente con las organizaciones. Como organización plural, coexisten distintas visiones y estrategias:

Nosotros les damos apoyo económico para facilitar su sostenimiento... también hemos participado en la Comisión de Educación que elaboró un libro en 1998 y colaboramos en la difusión de las cartillas. Y después participamos en todos y cada uno de los hechos puntuales que han tenido que ver con la represión a los trabajadores. Acá hay una discusión gremial interna muy fuerte que no se ha saldado y no creo que se salde nunca. Hay gente que piensa que el gremio es una instancia de defensa de los derechos de sus afiliados y otros que consideran que es un movimiento social y que debe estar presente en cualquier acción, en tanto y en cuanto defienda derechos de los trabajadores. Estos dos posicionamientos ideológicos son muy fuertes. Hasta ahora ha habido mucho más consenso para esta primera postura y eso ha hecho que el apoyo no sea incondicional, ha sido puntual... digamos que así se ha ido saldando hasta ahora (Entrevista a un miembro de la Vocalía Gremial Docente, septiembre de 2000).

---

la imagen. En 1996 la APDH se ha propuesto también la incorporación de fechas alusivas al pasado reciente en el calendario escolar, como, por ejemplo, el aniversario de la muerte de Jaime de Nevares.

LA PALABRA OFICIAL: PRESENCIAS, AUSENCIAS

La normativa emitida por el Consejo Provincial de Educación llega a las autoridades de las escuelas a través de tres canales de comunicación, diferentes pero complementarios: el marco curricular, las resoluciones y el Calendario Escolar Único y Regionalizado (CEUR).

Currículos y resoluciones

Para el sistema educativo el eje curricular reviste suma importancia porque actúa como ordenador del conjunto de saberes y de la clase de alumno que se aspira formar (Davini, 1998). Durante los años de la dictadura, se establecieron controles muy estrictos en todas las actividades que se desarrollaban en las escuelas. Las directivas provenían directamente del Ministerio de Educación de la Nación. Además de claras directivas disciplinarias, en cuanto a los actos escolares por ejemplo [8], en su intento por refundar la Nación, la dictadura modificó los planes de estudio escolares [9]. En la asignatura Historia, los programas se iniciaban con el análisis de la cultura grecorromana, generando una visión de la historia de matriz eurocéntrica. La bibliografía recomendada incluía producciones elaboradas por las fuerzas arma-

---

[8] Las circulares emitidas a las escuelas tenían el siguiente tenor: «Tengo el agrado de dirigirme a Ud. para recordarle la necesidad de la inteligente preparación de los actos escolares (...) Preocupa a esta Dirección observar que en muchos establecimientos la presencia del alumnado no es total...» (circular 153/78).

[9] Para este trabajo se analizaron los cambios en las asignaturas Historia y Educación Cívica, que pertenecen al área de Estudios Sociales. La primera de ellas porque su objeto de estudio aporta el material de los acontecimientos pasados que son seleccionados para elaborar la memoria e identidad social; la segunda, porque es uno de los ámbitos con los que se cuenta para trabajar sistemáticamente la educación sociopolítica de los alumnos.

das[10]. Para la asignatura Educación Cívica, los cambios fueron radicales y las directivas aún más explícitas. En 1978 se implementó una campaña sobre «*Derechos y Obligaciones*», que se planteaba como objetivo «Propender a la unidad familiar como una etapa inicial para la obtención de una familia en paz (... que) en su carácter de célula básica en sí misma es germen y modelo de la conducta organizada». El temario incluía *todo* lo que debía ser trabajado como pautas e ideas fuerza. Algunos de sus puntos traducían la necesidad de disciplina social. El objetivo final era la refundación de las familias: «La institución familiar constituye la célula primaria de la sociedad, vértice a partir del cual se concreta la integración nacional...» (circular 118/78)[11].

Al restablecerse la democracia a fines de 1983, el sistema educativo provincial se vio en la necesidad de impulsar cambios, y a la vez de mantener el compás de espera hasta la elaboración de políticas propias. En este marco, durante el período 1984-1986 se establecieron los ejes conceptuales para los contenidos de las asignaturas Historia y Educación Cívica. El objetivo final apuntaba a lograr el compromiso de los jóvenes con la vida democrática. Desde su reglamentación, en sintonía con lo que ocurría a escala nacional, se alentaba la creación de centros de estudiantes o clubes estudiantiles para que se ejercitaran actitudes democráticas desde la propia experiencia.

[10] Aparecían en la bibliografía *El ejército de hoy, páginas para su historia*, Comando General del Ejército, 1976 o *Tras la Incertidumbre una Esperanza*, Gobierno de la Provincia de Tucumán, 1977.

[11] La circular emitida en esa ocasión por el Director Nacional de Educación es por demás elocuente: «Tengo el agrado de dirigirme a Ud. para hacerle saber que esa Dirección deberá organizar y poner en marcha un programa de difusión de la campaña sobre "DERECHOS Y OBLIGACIONES" [...] dicho programa deberá consistir en la preparación de conferencias, clases, trabajos prácticos etc., no sólo dirigido al alumnado sino que deberá trascender a la comunidad en que funciona el establecimiento. Concluido el programa, la Dirección informará detalladamente al Sr. Jefe de Área de Supervisión las actividades desarrolladas consignando en el sobre de remisión CAMPAÑA "derechos y obligaciones"» (circular 13/78).

Para reforzar estos cambios, en el año 1987 se emitió una Resolución que sostenía la necesidad de fomentar actitudes democráticas y la enseñanza de Derechos Humanos en las escuelas (*Resolución 0465/87*). No hay registros que indiquen la realización de fichas, publicaciones o cursos de capacitación docente en relación con la temática. Tampoco aparece como tema sugerido a trabajar en las jornadas institucionales[12]. Fue una medida importante pero solitaria.

Para la asignatura Historia, la propuesta tuvo como idea integradora «la lucha por la consecución y consolidación de la libertad y la independencia en todos sus aspectos» (*Lineamientos Básicos, 1986*). En vista de este planteo se modificaron los programas de Historia Argentina. En el programa de quinto año del nivel secundario, la Comisión sugería trabajar (en el último punto de la última unidad) el problema de la inestabilidad democrática con los siguientes ejes: «Democracia representativa de carácter inestable: alternancia de Gobiernos Civiles y Militares. La democracia actual en América Latina». El énfasis ahora apuntaba a América Latina y los contenidos se centraban en las distintas formas que había asumido la representación democrática en diferentes épocas.

En el mismo período se produjo la reincorporación de docentes cesanteados en la época de la dictadura. Este proceso no estuvo exento de tensiones y modificó la estructura interna de muchas instituciones.

A fines de los ochenta, la euforia inicial cedió su paso a las contradicciones internas del poder político. Los intentos por elaborar un proyecto educativo provincial fueron socavados por el mismo Estado provincial. Mientras en el plano discursivo se sostenía la necesidad de construir una sociedad democrática, la normativa iba en otro sentido, como señala un funcionario del Consejo Provincial de Educación: «Durante la presidencia de Maidana,

[12] Las jornadas institucionales son espacios creados para la discusión de temas que hacen el quehacer de las escuelas. Se realizan una vez al mes. Las fechas son estipuladas por el CPE al comienzo de cada año lectivo. Los temas a tratar pueden llegar como sugerencias por parte del Consejo, aunque cada escuela tiene la libertad de decidir el temario de las mismas en relación con sus propias prioridades.

(en el CPE) se produjo una puja de poder. La cuestión fue ¿quién tenía el poder en el sistema? De alguna manera, se temió un descontrol ideológico de la educación. Darle tanta autonomía a los distritos escolares significaba que las bases pudieran pensar por sí mismas y esto no se podía tolerar» (Entrevista a un funcionario del Consejo Provincial de Educación, junio de 2000).

Esta situación no solamente imposibilitó la elaboración curricular, sino que en adelante las políticas educativas se tornaron erráticas, reflejando en muchas oportunidades este doble discurso. Los controles del CPE sobre las instituciones se manifestaban muy estrictos para algunos temas y en otros asumieron la forma del dejar hacer [13].

La actuación oficial errática ha permitido que en las instituciones educativas se puedan desarrollar actividades fuera del currículo prescripto. Los docentes parecen tener cierta autonomía para llevar adelante o dar cabida a proyectos —como los que desarrolla la APDH— según sus propias inclinaciones ideológicas y compromisos sociales. Los registros de una escuela secundaria del centro de la ciudad de Neuquén, la escuela San Martín [14], por ejemplo, no dan cuenta de proyectos institucionales o departamentales que hayan intentado llevar adelante por su cuenta la normativa del Consejo:

Yo estuve aquí desde 1988. No recuerdo que en esa época... si bien era una época de mucha euforia, de muchas marchas, no era nada programado, sucedía como algo espontáneo, del momento... «¿vas mañana a la marcha?». Pero esto con cinco o seis compañeros nada más, nada programado (Entrevista a Asesora Pedagógica, Escuela San Martín, agosto de 2000). Yo te diría que en esta escuela lo que se hacía era más como excepción y no con intencionalidad programada. Podríamos decir que lo que se veían eran destellos,... cuando tocaba el acto de la soberanía de Malvinas esto nos movilizaba mucho a todos (Entrevista a un docente de nivel medio, Escuela San Martín, agosto de 2000) [15].

[13] La percepción que se tiene luego de entrevistar a diferentes agentes dentro del sistema (asesores pedagógicos y directivos) es que las presiones del CPE parecen haberse dirigido principalmente a cuestiones de orden administrativo. La valoración de la educación parece haberse orientado a cuestiones cuantitativas más que cualitativas. En este orden las presiones a los establecimientos se centran, por ejemplo, en la cantidad de alumnos que aprueban.

[14] La Escuela San Martín se creó en el año 1943. Fue la primera escuela media de Neuquén que dependió del Ministerio de Educación de la Nación. Tradicionalmente ha sido una institución elegida por militares y sectores de clase media para educar a sus hijos. Con los años ha ido cambiando debido a las variaciones en la estructura urbana de la ciudad, que permitió la llegada de sectores económicos más bajos provenientes de los barrios alejados del centro.

El calendario escolar: Los tiempos del recuerdo, los espacios del olvido

Los actos escolares representan un ámbito especialmente interesante para indagar sobre los silencios y las omisiones del sistema educativo provincial en general y de las escuelas en particular. Los calendarios representan un espacio concreto y a la vez simbólico que legitima una selección del pasado elaborada por la comunidad. La constitución *«de un nosotros que recuerda»* queda plasmada en la institución de fechas críticas donde se establece a quiénes, cómo y con qué periodicidad hay que recordar (Castoriadis, 1993; Ricoeur, 1999; Jelin, 2002). Los calendarios escolares tienen un carácter performativo y de alguna forma iniciático. Por un lado se inicia a niños y jóvenes en el conocimiento de lo que

[15] Dado el incremento poblacional de las últimas décadas, se construyeron en la ciudad de Neuquén nuevos establecimientos escolares. De este proyecto, en 1984 nació el CPEM 23. Esta escuela está emplazada en una zona donde convergen muchos medios de transporte, lo que permite el acceso de alumnos de distintos barrios periféricos de Neuquén. Los testimonios recogidos coinciden en que las características del personal también contribuye a darle una impronta distinta a la escuela: «El CPEM 23 es esencialmente democrático. Y voy a decir algo más, siempre ha tenido direcciones más o menos ineptas, más o menos complacientes, pero no ha habido ninguna que se imponga porque hay un estamento histórico tanto de preceptores como de profesores, de gente de pelea, de gente activa. Esta situación ha jugado para que se produzcan estos espacios democráticos, con marcos de referencia encontrados que no obstaculizan el hacer» (Entrevista a un docente de nivel medio, CPEM 23, agosto de 2000).

se consideran *los mitos fundadores de la nacionalidad;* por el otro, deben transmitir el recuerdo de aquellos acontecimientos que se han seleccionado para no olvidar y fortalecer la identidad social.

El CPE emite un único calendario para todos los niveles de enseñanza al inicio de cada ciclo lectivo, que contiene el cronograma de las actividades a desarrollar durante el año. Además, incluye un apartado con el listado de las fechas a conmemorar. Una comisión compuesta por miembros de cada nivel de enseñanza se reúne al comienzo de cada año para revisar el calendario del año anterior. Distintos organismos e instituciones pueden elevar notas solicitando la incorporación de fechas de recordación en el CEUR. La Comisión evalúa estas peticiones efectuando una primera aprobación, que luego será avalada —o no— por el CPE. Además, debe reglamentar de manera muy minuciosa a quiénes, cuándo y de qué manera se debe recordar. Para esto se elabora una tipificación (llamada Forma) que indica el grado de solemnidad que debe guardar la recordación [16]. Estas *formas reglamentadas* establecen grados o jerarquías para el recuerdo, al indicar cómo se debe recordar: con bandera, sin ella o simplemente en una cartelera.

Hasta el año 1995, la única fecha vinculada al pasado reciente que debía ser recordada era la guerra de Malvinas [17]. En el pe-

[16] A modo de ejemplo, los actos con Forma 1 son aquellos que recuerdan hechos fundacionales de la nacionalidad: 25 de mayo de 1810, 9 de julio de 1816, entre otras fechas. Para estas conmemoraciones se deben realizar actividades alusivas durante toda la semana incluyendo un acto de cierre con suspensión de clases. La Forma 2 se reserva para fechas tales como el 1 de mayo. En estos casos la formalidad es menor pero también incluye la suspensión de clases. Los acontecimientos referidos al pasado reciente han sido catalogados con Forma 3. Para ellos, los recursos sugeridos incluyen gacetillas, dibujos o diagramas en el pizarrón, supervisados por los directivos. No contemplan la suspensión de actividades.

[17] El 2 de abril de 1982 se llevó a cabo el desembarco de tropas argentinas en las islas Malvinas, que aún permanecen bajo el control de Inglaterra. A partir de 1983, en la etapa terminal del Proceso militar, se incluyeron dos fechas en los calendarios (el 2 de abril: fecha del desembarco en las islas, y el 10 de junio: fecha de la asunción del primer gobernador, en el siglo XIX). Ambas se mantuvieron durante la transición democrática.

ríodo 1983-1986, la conmemoración del 2 de Abril figuraba como: *Intento de recuperación de las Islas Malvinas. Afirmación de la Soberanía Nacional. Forma 3*, priorizando la gesta militar. A partir del año 1986, el sentido de esta fecha fue cambiando. La conmemoración intentó recuperar a los hombres: *Recordación de los Combatientes Argentinos en Malvinas, Forma 3*. En algunas escuelas, aunque esto no es lo habitual, son los directivos quienes se preocupan por los actos escolares «...nosotros en realidad hacemos nuestra propia interpretación de las fechas que promueve el CEHUR. Por ejemplo la conmemoración de Malvinas dura toda la semana y ponemos énfasis no en el 10 de junio, sino en el 13, que fue cuando se produjo el hundimiento del Belgrano» (sic) [18]. (Entrevista a Directora del CPEM 47, agosto de 2000).

Desde 1996 se produjeron modificaciones en el calendario. Una propuesta del gremio docente de comienzos de ese año solicitaba que la semana comprendida entre el 18 y el 23 de marzo fuera declarada *Semana de la Memoria por una Democracia Verdadera*. La intención era generar una semana de reflexión para mantener viva la memoria de lo ocurrido en las nuevas generaciones, tomando como eje la defensa de los derechos humanos a través de diferentes tipos de actividades. Aunque la normativa sobre calendarios contempla la posibilidad de realizar actividades semanales, la resolución no se atuvo al espíritu del pedido original. El 24 de marzo figura como *Jornada de Memoria por la Democracia. Forma 3, sin suspensión de clases* (Resolución 004/96) [19].

En 1998 hubo una reestructuración general del calendario. Aunque por primera vez apareció como eje estructurante la necesidad de proveer las herramientas para la consolidación de la democracia, el listado de conmemoraciones prácticamente no se modificó. Se agregaron numerosas efemérides, para que las es-

[18] La directora está haciendo referencia al hundimiento del crucero Gral. Belgrano por la flota inglesa durante la guerra de Malvinas. En realidad el hundimiento fue el 2 de mayo.

[19] Aunque consultamos a algunos miembros de la Comisión que trató la propuesta, los informantes no recordaban que en dicha oportunidad se hubiera producido algún tipo de debate al respecto.

cuelas contaran con información actualizada[20]. La consecuencia de este cambio fue que, dada la cantidad de efemérides incorporadas para cada día, quedó librado a las instituciones educativas la elección de lo que se desea conmemorar. Así, el discurso político de los ochenta, que había intentado transformar lo vivido en recuerdo compartido, fue quedando en el pasado.

En los establecimientos, los directivos por lo general no incentivan, pero tampoco ponen límites a las acciones llevadas a cabo por docentes y otros actores: «Yo insisto en esto de las ventajas de que la institución no te limite, pero también tiene sus desventajas, en el sentido en que esto no se puede continuar porque es un dejar hacer y no una cuestión instituida» (Entrevista a un docente de Historia de la Escuela San Martín, agosto de 2000). Esta situación, que se extiende también a otros establecimientos educativos de la ciudad, implica que la escuela puede ofrecer posibilidades múltiples, ya que en su interior se generan los intersticios que dan lugar a iniciativas autónomas. Así, las escuelas se constituyen entrelazando los mandatos oficiales y los requerimientos sociales en tensión con el *hacer* de los distintos protagonistas que las transitan.

LOS DOCENTES EN ACCIÓN

El espacio del currículo oculto en los programas

Los docentes coinciden en la plena libertad que poseen para seleccionar los contenidos y las estrategias a implementar en el aula. Estas opciones quedan reflejadas en sus programas[21].

[20] El listado de conmemoraciones se incrementó: de 180 fechas que tenía hasta ese momento, a 732. De hecho, pasó a ser un libro de efemérides donde aparecen intercaladas las conmemoraciones.

[21] Analizamos para esta sección un conjunto de 25 programas, de Educación Cívica de tercer año e Historia de quinto año, en dos escuelas de la ciudad de Neuquén: la Escuela San Martín y la CPEM 23. Los programas corresponden al período 1992-2000, de diferentes docentes. Resulta imposible hacer un seguimiento de docentes y programas a través del tiempo, ya que ni los establecimientos ni los docentes conservan este tipo de archivos por más de dos años.

La selección de contenidos en Educación Cívica responde en parte al tipo de formación del profesional que dicta la asignatura. Los abogados enfocan la materia hacia el derecho constitucional. Algunos profesores de historia utilizan como eje temático los golpes de Estado con el par conceptual Democracia-Autoritarismo; otros hacen de la materia una suerte de historia de las ideas políticas y pocas veces acompañan a los abogados enseñando derecho. Lo más significativo en cuanto a los contenidos es su variabilidad entre docentes e instituciones. Esto refleja el hecho de que la normativa solamente establece lineamientos básicos.

En la materia Historia, la temática referida al pasado reciente se incluye en todos los programas. Las diferencias se encuentran en los enfoques. Hay propuestas de tipo institucional, por ejemplo, cuyo eje central es el Estado. En otros casos, se incorporan tantos temas que el programa termina siendo un decálogo de buenas intenciones. También es habitual que se utilicen como ejes las propuestas editoriales.

Al finalizar cada año lectivo, los docentes deben entregar un informe en el cual consignan los contenidos efectivamente dictados. Su análisis revela que por lo general los docentes no llegan a dictar clases sobre la historia reciente del país, y si lo hacen, es de manera muy rápida y superficial. Los docentes suelen argüir la imposibilidad de realizar un trabajo sistemático de estos contenidos. Hay razones «cotidianas», ligadas a las condiciones de trabajo del sistema educativo, que hacen del docente un trabajador peregrino, con limitados lazos de pertenencia hacia instituciones específicas. Los cuerpos docentes numerosos, alegan también, imposibilitan el logro de acuerdos. En parte por esta razón, las acciones quedan limitadas al voluntarismo individual o de pequeños grupos.

Dado que los contenidos son elegidos libremente por los docentes y las instituciones no suelen imponer límites estrictos en este terreno, cabe suponer que existen otras razones para la

omisión del pasado reciente en el dictado de la materia. No se trata de cuestiones de estricto orden académico sino, y fundamentalmente, de los compromisos que los distintos actores son capaces de plantear(se). La posibilidad de tener que enfrentar conflictos de interpretaciones y posturas por parte de distintos agentes del sistema educativo —alumnos y padres, especialmente— puede actuar como paralizador de la acción.

La convivencia escolar: memorias en conflicto

Sin duda, existen desacuerdos ideológicos entre docentes con respecto a estos temas, aunque las diferentes posturas ideológicas que conviven en su interior se ponen en juego en el trabajo cotidiano. Casi siempre, los mismos suelen quedar limitados al intercambio de palabras más o menos árido entre pares, sin trascender los muros de la escuela:

En un acto de colación de grado trajeron a la banda del ejército porque querían darle lucimiento... yo me fui. Después la Directora y otra gente, cuando yo argumenté sobre esto, se sintieron muy molestos... Quienes lo propusieron fueron coherentes con sus concepciones, pero quienes lo aceptaron... Hay mucho de esquizofrenia en esto (Entrevista a un miembro de la Comisión de Educación de la APDH, agosto de 2000).

El perfil de los directivos, en estos casos, es de suma importancia, porque puede contribuir a acrecentar o a destrabar conflictos, en especial cuando intervienen otros actores, como los padres de los alumnos. Baste una anécdota para ilustrar este punto: «... la educación cívica no es para enseñar historia de Neuquén, como se pretendía aquí en la provincia. Yo trabajaba los golpes militares porque figura en los programas nacionales», sostiene una docente de historia. Ella relata que, al terminar una clase, sostuvo el siguiente diálogo con la mamá de una alumna:

«Yo sabía que iba a pasar esto cuando usted le pidió esa tarea... se la hizo mi marido». «De eso se trataba, Señora, de recuperar voces que quisieran hablar de esto». La madre comenzó a gritarme: «¡Y cómo se combatía a la gente que mataba chicos!». A esa altura yo ya parecía Alfonsín, ella me gritaba y yo sólo repetía: «con la constitución y las leyes, así proceden los Estados...». En algún momento de la discusión le dije «Pero señora, esto no lo inventé yo, lo dijo también Martín Balza, el Comandante en jefe de su marido». «¿Y a Ud. quién le dijo que nosotros queremos a Balza?» (Entrevista a una docente de nivel medio de historia, septiembre de 2000).

La experiencia vivida por esta docente es pertinente para entender cómo algunos conflictos se disuelven por las vías burocráticas: «Las autoridades de la institución estaban tan pálidas como yo. La directora estaba desesperada porque en su escuelita pasaba algún despelote. "¿Y qué vamos a hacer?", era lo único que repetían... Yo era la culpable; era yo la que estaba en el banquillo de los acusados. No tuve contención ni fui respaldada por la Institución. La pregunta fue: "¿Por qué vos das esto? ¡Si los lineamientos marcan que des Historia de Neuquén!". Transformaron este problema en una cuestión administrativa».

La historia de esta docente no culminó allí. Tuvo que enfrentar a los miembros de la cooperadora de padres y una amenaza de sumario que no llegó a concretarse.

La inexistencia de mecanismos adecuados para encarar este tipo de conflictos cuando estallan genera fracturas y mina voluntades. Esta ausencia contribuye a la proliferación de *memorias disociadas*. Los discursos alternativos acerca del pasado reciente atraviesan transversalmente todo el sistema educativo. Todos ellos van conformando distintos niveles de memoria que conviven en un delicado equilibrio entre la armonía y el conflicto. La gama de relatos y memorias es muy variada y sus discursos tienen texturas distintas. Algunos, con su *no hacer,* contribuyen a reforzar *las distracciones* y omisiones del sistema. Otros muestran un quiebre profundo entre lo que predican y la práctica.

Entre las posturas más extremas se encuentran aquellas que legitiman lo actuado durante el Proceso, y así lo transmiten a sus alumnos. Estas memorias actúan como memorias rivales de otras que se identifican, en sus luchas y solidaridades, con la memoria herida de las víctimas del terrorismo de Estado. En las escuelas, la preocupación por mantener vivo el recuerdo de lo ocurrido se sostiene por la acción mancomunada de estos actores vincula-

dos, en su mayoría, a los Organismos de derechos humanos y al gremio docente. Como en los otros grupos, sus versiones acerca del pasado tampoco son homogéneas. Estas memorias actúan de manera crítica y contestataria ante las acciones y omisiones provenientes de la esfera oficial. Sus relatos son historias de compromisos nacidos fuera del ámbito escolar que se reencuentran en este escenario. Estos grupos son los que pelean, dentro y fuera de las escuelas, por sostener un espacio para el recuerdo. Ellos son los emprendedores de memoria (Jelin, 2002).

Resignificación de las prácticas docentes

En suma, son las experiencias individuales las que guían las estrategias utilizadas y el contenido que se intenta transmitir. Las marcas generacionales son muy profundas. Los testimonios recogidos de docentes de la generación nacida en los años cincuenta (o anteriores) muestran una carga de sentido hacia determinados conceptos como por ejemplo Democracia. El mismo emerge con frecuencia en los relatos y se utiliza como eje temático en el momento de la transmisión. El concepto político se resignifica como valor. La defensa y el sostén del orden democrático adquieren en algunos docentes un lugar primordial:

> Respecto a los setenta yo modifiqué mi práctica, porque en un primer momento me conformaba con denunciar. Yo calificaba, más que explicaba, lo que había pasado... trabajaba mucho con los testimonios desde el horror, las torturas y todas estas cuestiones. Me parecía que esto, que había sido una vivencia generacional compartida, tenía un suficiente impacto como para provocar, [...] yo tenía como una visión muy mágica del conocimiento. Como que, con el relato nada más, se iba a provocar adhesión. De alguna manera, creo que quería que compartieran la visión que yo tenía de esto. Ahora lo que quiero es Explicar [...] en realidad los chicos lo que te preguntan es: «¿Por qué pasó esto?». Porque además, nos interpelan como generación... «¿qué se les pasaba a Uds. por la cabeza para que un tipo lleve una bomba en la cartera?». Y cuando parás la oreja y escuchás lo que dicen los pibes y te separás de tu propia experiencia, te das cuenta que es necesario explicar ¿por qué nuestra generación, hija de los sucesivos golpes militares, actuó de esa manera? Y el significado de la democracia en ese momento... (Entrevista a un docente de Educación Cívica, Nivel Medio, septiembre de 2000).

Esta reflexión difiere de las de docentes nacidos en los sesenta. El concepto de democracia no aparece como vinculante en los relatos. Mientras para algunos el eje de los relatos a transmitir es la idea de proceso aún inconcluso, para otros está muy presente el discurso de los organismos de derechos humanos: *Saber para que no se vuelva a repetir*. En un caso, recuperar la memoria de la dictadura está ligado a sus años de militancia en los Organismos: «*La memoria debe ser para el juicio y castigo a los culpables* (...) Al principio de los ochenta, nosotros teníamos necesidad de saber, esto se cortó con las Leyes (Punto Final y Obediencia Debida). En la escuela, esto no tuvo eco, depende del voluntarismo, de los principios de uno...». El hecho de contar lo ocurrido permite que no se olvide. Por lo tanto, el saber es la herramienta de activación del recuerdo, y aunque el tiempo transcurra, terminará en el enjuiciamiento a los culpables. La resignificación de su práctica docente está arraigada en la fuerza que tuvo esta retórica durante los primeros años de la democracia.

Los docentes entrevistados comparten una visión acerca de lo que provocan estos temas cuando se los lleva al aula. Coinciden en que la mayoría de las veces causa sorpresa y estupor. Son pocos los alumnos que suelen tener conocimientos previos sobre el tema. Los relatos que traen no alcanzan a pasar el nivel de lo anecdótico. La técnica más utilizada como disparador suele ser el pedido de relatos a los padres y adultos. Las discusiones en el aula suelen generar polémicas muy apasionadas que son resueltas de diferentes maneras[22].

[22] Los docentes de historia, por la peculiaridad de las fuentes con las que trabajamos, solemos sentir cierta fascinación cuando un tema nos permite incorporar relatos. En temas tan polémicos, esto suele generar visiones dicotómicas, ante las cuales es necesario tener un bagaje importante en técnicas de grupo, que permitan retomar las discusiones para construir conocimiento.

Por lo general, alguien ya les ha hablado del tema o han visto la película *La noche de los lápices* que es clásico que siempre se da en las escuelas, los menos salen con esta cuestión de la guerra sucia. Cuando hay hijos de militares, yo les planteo que este tema no debe ser un enfrentamiento de él con su padre, que estamos hablando de otra cosa que no tiene que incidir con el cariño hacia su padre. Entonces ahí lo calmo porque en esos debates los hijos de militares sufren un montón y se quieren esconder bajo tierra. Yo creo que a ellos hay que sacarles responsabilidad, porque si no sería injusto... y además, lo enfrentas a sus propios compañeros. Yo tomo esa precaución. Después retomo lo que charlamos y las acciones que se deben hacer para que esto no se olvide [...] yo no he tenido cuestionamientos de los padres por tratar estos temas, sé de otras compañeras que han sido cuestionadas (Entrevista a un docente de Historia de nivel medio, agosto de 2000).

El trabajo de los docentes en el aula es un reflejo de los caminos por los que transitaron o transitan sus propias historias. Las marcas del pasado siguen allí, dificultando la posibilidad de construir experiencias acerca de lo vivido. La dificultad queda expresada en las representaciones que indican pero no nombran, «los años pesados, la época dura, los príncipes del terror». En otros casos, los relatos toman distancia y parecen hacer referencia a personas distintas de ellos mismos. Así, en las escuelas en general y en las aulas en particular, la vida personal de los docentes ingresa de manera central: una transmite sus convicciones de una vida de militancia; otra, sus recuerdos dorados de una militancia en la que ya no cree con la misma firmeza pero de la que conserva fuertemente arraigado aún el discurso. En otro caso, los gestos más que las palabras revelan que, aun transcurridos varios años, rememorar causa dolor. Sus vivencias han sido reelaboradas, y como sostiene Van Alphen (1999), transforma lo vivido a través de la ironía: *...en esa escuela siempre me pasaron cosas chistosas...*, me dijo.

Reflexiones finales

El análisis de las políticas educativas de los últimos veinte años en Neuquén muestra que el intento por desandar lo actuado durante la dictadura militar tropezó con múltiples dificultades, producto de algunas presencias y de muchas ausencias, que se plasmaron en la imposibilidad de elaborar un marco curricular provincial.

En la década de los ochenta, los discursos del poder marcaron una toma de posición política frente a lo ocurrido: evitar el olvido. De hecho, en el imaginario colectivo se recuerda este período como el momento en el que se llevaron a cabo las acciones más concretas en tal sentido. Sin embargo, la provisionalidad de los cambios resultó en soluciones de compromiso que repercutieron negativamente en el ámbito educativo en su conjunto. El carácter intermitente de las acciones y la ausencia de seguimiento real y sistemático de los objetivos propuestos dejaron librado al criterio de cada Institución la selección de qué enseñar y qué recordar. Si se intentaba romper con las viejas representaciones y construir nuevas prácticas ¿No era esencial que los lineamientos fueran más concretos y específicos?

Las políticas del recuerdo son el resultado de acciones o proyectos concretos y continuados en el tiempo, que definen un rumbo, una narrativa plausible a sostener. En tal sentido, en la esfera pública oficial se observa una posición tomada: *el dejar hacer.* En Neuquén, la preocupación por sostener espacios para el recuerdo proviene de movimientos que surgen desde abajo. En algunos casos, como hemos visto, nacen del esfuerzo mancomunado de organizaciones públicas no estatales (organismos de derechos humanos y el gremio docente) que actúan contestatariamente ante las omisiones del sistema. Muchas veces, las acciones para resistir el olvido son producto de decisiones individuales y entonces estos espacios se pelean en soledad.

En la vida cotidiana de las escuelas, como en el resto de la sociedad, los contenidos de las narrativas acerca del pasado reciente son múltiples, aunque algunas puedan tener más consenso que otras. Todas estas versiones alternativas conviven en un delicado equilibrio entre la armonía y el conflicto. La habilidad o disposición de los directivos para manejar estas situaciones puede colaborar o entorpecer las vías de resolución cuando estallan. Pero es claro también que cuando las autoridades actúan, lo hacen en función de convicciones personales. Son estas conviccio-

nes las que permiten que los distintos actores de nuestra historia sean capaces de plantearse en diferentes momentos la posibilidad de alterar y de modificar los mandatos instituidos por el sistema. De ahí proviene la necesidad de políticas del recuerdo que puedan plasmar en contenidos, procedimientos u objetivos de carácter institucional, una narrativa oficial a debatir socialmente, que pueda ser incorporada como pasado social común y transmitido a las futuras generaciones.

Wittgenstein comparó en una oportunidad el cambio histórico con un hilo hecho de muchas fibras. La fuerza del hilo no reside en que algunas fibras lo recorran a lo largo, sino en que muchas fibras se yuxtapongan y entrecrucen. En muchos aspectos, esta imagen es representativa de lo que ocurre en la sociedad neuquina. Las fuerzas por evitar el silencio recorren diferentes escenarios, pero la carencia de políticas del recuerdo globales termina socavando muchos de los intentos. En la práctica, esto contribuye para que la sociedad viva con memorias disociadas y para que la escuela, en tanto institución formal, no pueda erigirse en espacio de debate y reflexión acerca del pasado reciente. Es posible que esta realidad pueda transformarse si se asume el compromiso de instaurar el debate acerca de estos temas en el lugar donde debiera estar.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Castoriadis, Cornelius (1999), *La Institución Imaginaria de la sociedad*, vol. 2, Barcelona: Tusquets.

Davini, María Cristina (1998), *El currículo de formación del magisterio*, Madrid: Miño y Dávila.

Dubinoswki, Silvia *et al.* (1999), «Las tendencias político-educativas en la organización y expansión del sistema escolar en la Provincia del Neuquén: análisis desde la norma de hecho y de derecho» en Susana Vior, *Estado y Educación en las Provincias*, Madrid: Miño y Dávila.

Hobsbawm, Eric (1998), «La Historia de la Identidad no es suficiente», en *Sobre la Historia*, Barcelona: Crítica.

Jelin, Elizabeth (2002), *Los trabajos de la Memoria*, Madrid: Siglo XXI.

Ricoeur, Paul (1999), *La Lectura del Tiempo Pasado: Memoria y Olvido*, Madrid: Arrecife.

Van Alphen, Ernest (1999), «Symptoms of Discursivity: Experience, Memory and Trauma» en Bal Mieke, Jonathan Crewe y Leo Spitzer (comps.), *Acts of Memory: Cultural Recall in the Present*, Hanover: University Press of New England.

FUENTES DOCUMENTALES:

Consejo Provincial de Educación:

Calendarios Escolares, período: 1982/2000.

Resoluciones:

Resolución Nº: 0465/87.
Resolución Nº: 004/96.

Circulares:

Circular Nº: 013/78.
Circular Nº: 153/78.
Circular Nº: 118/78.

Planes Educativos y Programas:

Primera reunión de la Comisión Ad Hoc para la revisión de contenidos mínimos de Formación Moral y Cívica, 22/02/1984.

Sin Título: contenidos mínimos plan de estudios Asignatura Historia, Febrero de 1986.

Proyecto Educativo Provincial, (PEP) Documento Preliminar: 2 (1984b) *Fundamentos políticos y aspectos teórico-metodológicos,* Provincia de Neuquén, febrero 1984.

Legislatura de Neuquén:

Digestos de Apertura de las sesiones ordinarias, Tomo I, 1983.

Documentos Asamblea Permanente por los Derechos Humanos:

Breve Cartilla sobre la Impunidad, 1989.
Borradores para Salvaguardar la Memoria, 1998.

Documentación aportada por las Instituciones Escolares:

Programas de Asignaturas, 1992/2000.
Planificaciones Departamentales.
Registros de Jornadas Institucionales.
Proyectos Institucionales.

ABREVIATURAS UTILIZADAS

Consejo Provincial de Educación: CPE
Calendario Escolar Único y Regionalizado: CEUR
Asamblea Permanente por los Derechos Humanos: APDH
Honorable Legislatura de Neuquén: HLN

4. ACTORES, CONFLICTO Y MEMORIA: REFORMA CURRICULAR DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES EN CHILE, 1990-2003

Leonora Reyes Jedlicki

INTRODUCCIÓN[1]

La finalización pactada de la dictadura militar en Chile constituyó, como ha sucedido con otros episodios históricos de cambio político-institucional, el punto de partida para la reestructuración de la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales en el sistema escolar. Después del 11 de marzo de 1990 y de acuerdo con las prioridades estratégicas de la alianza política que lideró el proceso de transición democrática (Concertación de Partidos por la Democracia), las políticas sociales, y dentro de ellas la educación formal, los programas de capacitación y los planes de formación ciudadana a escala local, debieron ajustar sus enfoques y metodologías al nuevo contexto político. El desafío para los sucesivos gobiernos de la Concertación de Partidos por la Democracia consistió en mantener el modelo de mercado im-

[1] El presente artículo forma parte del trabajo realizado en el marco de una beca de investigación otorgada por el programa «Memoria colectiva y Represión: Perspectivas Comparativas sobre el Proceso de Democratización en el Cono Sur» (2000), auspiciado por el Social Science Research Council y patrocinado por la Fundación Ford. Agradezco la colaboración prestada por los entrevistados para esta investigación así como el decisivo apoyo académico brindado por los académicos Gabriel Salazar en Santiago y Elizabeth Jelin en las diversas ciudades donde se desarrollaron los talleres llevados a cabo por el Programa.

puesto por la dictadura militar (especialmente después de 1982), pero al mismo tiempo abrir espacios para los requerimientos de participación ciudadana. Tales requerimientos fueron canalizados a través de los parámetros delimitados por los programas sociales implementados durante los tres gobiernos del período democrático 1990-2003.

Para que esa «gobernabilidad», además de poder existir, lograse *perdurar* en el tiempo, los gobiernos democráticos optaron por dar especial atención a los procesos formativos de la masa ciudadana en lo referido a desarrollar formas de participación (Salazar, 1998). La Educación Cívica y la Historia irían a adquirir un renovado protagonismo en la enseñanza formal. Fue preciso formular el plan de enseñanza de esas disciplinas, de tal modo que permitiera cumplir el anhelo principal de una democracia que estaba dando sus primeros pasos. Se partía de la idea de que un proceso eficiente de enseñanza cívica e histórica contribuiría a dar al alumnado coherencia y anclaje en la identidad nacional, ayudando a «definir y reforzar sus sentimientos de pertenencia, apuntando a mantener la cohesión social y a defender fronteras simbólicas» (Jelin, 2002: 40).

De acuerdo a ello, ¿cuáles serían los nuevos elementos cognitivos que darían la «coherencia» y el «anclaje» necesarios para el proceso de transición democrática que se inició después del plebiscito de 1988? ¿Qué tipo de enseñanza cívica e histórica se buscaría ahora, cuando ya no era necesario exaltar y magnificar las «Glorias del Ejército» por sobre cualquier otro acontecimiento de la historia de Chile? A medida que comenzaron a conocerse públicamente las cifras de los muertos, detenciones, desapariciones y el dolor de las cicatrices que dejó la tortura, aparecieron también las dudas para los educadores, administradores, políticos y profesionales de la educación: ¿cómo se enseñaría a las nuevas generaciones el Golpe de Estado ocurrido el 11 de septiembre de 1973, las violaciones a los derechos humanos perpetrados durante la dictadura militar y la transición pactada entre los sectores políticos democráticos y la dictadura militar?

Tales preguntas fueron adquiriendo mayor relevancia a medida que comenzaron a conocerse ciertas *verdades* sobre la dictadura que poco o nada se vinculaban con las vivencias y experiencias cotidianas de muchos de los que acudían por entonces a las aulas del sistema formal de enseñanza. Nos referimos no sólo a las *verdades escritas* (tales como las que aparecieron en el Informe de la Comisión de Verdad y Reconciliación en 1990 o en el Informe de la Mesa de Diálogo en 2000) sino también a las aparecidas en los medios de comunicación. Un hecho relevante en este sentido lo constituyó el reconocimiento, por parte de las Fuerzas Armadas —hecho público en 2002—, de que habían arrojado al mar muchos de los cuerpos de los detenidos asesinados durante y después del Golpe de Estado. Para quienes acuden a diario a las miles de aulas (también los que han debido desertar de ellas) y que no vivieron la dictadura pero que sí pueden formar su memoria histórica, era preciso que la enseñanza formal no sólo se hiciera cargo de esa formación, sino que además entregara imágenes que pudieran cobrar *sentido* respecto de *su* propia historia, de sus frustraciones, de sus resistencias y de sus miedos. Era preciso que aquellas imágenes no quedaran aisladas, como producto de un simple «exceso histórico». Porque ellas también eran (son) historia. También son memoria. Porque *ese sentido* consiste precisamente en no separar los hechos de la violencia corporal cometida respecto del proyecto histórico que dichos cuerpos encarnaban. Tal como lo sugiere la historiadora María Angélica Illanes, rescatar y enseñar el ideario social y cultural de aquellos cuerpos no sólo constituye una de las claves de nuestra Historia Contemporánea, sino que en eso consiste precisamente la *batalla de la memoria* (Illanes, 2002: 15-16).

Este artículo propone superar la estéril discusión acerca de *cuál es el contenido histórico más válido* a enseñar en la escuela, apuntando más bien al *cómo* se construye y *de quién es* el conocimiento histórico que se pretende enseñar en nuestras aulas. En suma, apunta a asumir y fortalecer una actitud crítica y propositiva en relación con la experiencia de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, pero también frente a los modos con que se construye la actual política educacional en Chile, y en forma particular, las asignaturas de Historia y Ciencias Sociales.

1. LA MEMORIA SOCIAL JUVENIL Y EL MARCO CURRICULAR

Un cambio decisivo en la tradición de las políticas sociales chilenas con la llegada de la democracia fue incluir al «joven» como grupo-objetivo junto al ya tradicional complejo «madre/hijo». La idea era asegurar que aquellos programas destinados a cubrir la temprana infancia continuaran influyendo en el período de su maduración (Molina, 1994: 7). Además era preciso buscar caminos de salida a las cada vez más evidentes amenazas a la convivencia democrática que daba sus primeros pasos. La apatía política verificada en la escasa inscripción electoral, la delincuencia, la violencia en los estadios, los saqueos comerciales en eventos políticos o culturales callejeros y el aumento en el consumo de drogas y alcohol fueron todas expresiones consideradas como problemas propios de una juventud aún «no integrada». Tanto más si esa «anomia» se daba con mayor fuerza en los sectores populares. Por eso, se produjo algo inédito en la historia de las políticas públicas en Chile: la promulgación de una política social juvenil, acorde no sólo con los objetivos de integración económica y social, sino también con aquellos que apuntaban a desarrollar las condiciones óptimas para mantener la gobernabilidad[2] (Gómez, 1996: 7).

El sistema educacional adquirió un rango estratégico privilegiado gracias, entre otras cosas, a la cantidad de jóvenes de escasos recursos que diariamente acuden a las aulas del sistema escolar municipalizado y subvencionado. La alianza gobernante planteó

[2] Dos programas sociales que apuntaron a la integración juvenil a través de preparar y formar una nueva masa laboral fueron el Programa de Mejoramiento de la Calidad y Equidad de la Educación, que en un primer momento tuvo un programa para la modernización de la educación técnico profesional, y el Programa Nacional de Capacitación Juvenil Laboral «Chile Joven», dirigido a los y las jóvenes que se encuentran en una situación de marginalidad laboral y educacional, con el objetivo central de integrarlos a la sociedad moderna vía la capacitación laboral. Un análisis crítico de esta noción de integración se encuentra en Tijoux (1995), Dávila (1998), Goicovich (2000) y Muñoz (2003).

como objetivo central realizar un plan de «desarrollo económico con equidad social», y estimó que el éxito en la aplicación de ese plan dependía de la eficiencia del sistema escolar en la preparación valórica y técnica de las nuevas generaciones (Comisión Nacional para la Modernización de la Educación [CNME], 1995: 11).

Si los diagnósticos realizados por las autoridades demostraron que al iniciarse el período democrático el sistema escolar chileno contaba con «capacidades instaladas» tales como la cobertura en matrícula y la valoración social creciente del sistema por parte de las familias, también se dijo que permanecían dos grandes debilidades: la inequidad y el anacronismo de los procesos de enseñanza-aprendizaje (MINEDUC, 1994: 6-7). De esta manera, la reforma curricular se comprometió a nivelar progresivamente la diferencia de la calidad educativa entre los establecimientos de distintos niveles socio-económicos, y a la vez, integrar la *cultura juvenil* en todas las actividades desarrolladas en el interior del espacio escolar, inclusive en los mismos contenidos pedagógicos.

Así, el Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena convocado por el presidente en 1994 redactó un documento titulado *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI* en el que, entre otras cuestiones, se expresó la necesidad de incorporar en las orientaciones y propuestas curriculares «el entorno vecinal por un lado, y el grupo de pares por otro, [ya que] forman el ambiente natural del estudiante, y el efecto que conlleva la consideración de estos elementos en la educación han sido ya largamente establecidos por la investigación social». Hizo también especial referencia a la necesidad de «hacerse cargo de la existencia de una cultura juvenil que tiende a desarrollarse cada vez con más autonomía en torno a preocupaciones generacionales, símbolos compartidos, lenguajes específicos y modelos o estilos de comportamiento no exentos de elementos conflictivos y de riesgo» (CNME, 1995: 78 y 102).

En suma, se concilió algo importante en materia educacional formal: no sólo debían igualarse las condiciones educativas ofertadas sino incorporar la memoria histórica y social de los jóve-

nes al aula, en tanto poseedores de experiencias, recuerdos y datos históricos específicos transmitidos desde la comunidad en que habían crecido. Se asumió de esta manera que el espacio escolar no sólo sería un espacio de *convergencia* de memorias, sino que se aceptaría como conocimiento *legítimo* la memoria social juvenil.

Por eso es que en relación con el antiguo currículum de Historia y Geografía, se decidieron tres cambios decisivos. En primer lugar, y sobre la base de lo estipulado por la Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza[3], en lugar de un currículum centralizado se decidió un Marco Curricular de Historia y Ciencias Sociales basado en la formulación de Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Fundamentales Transversales, con la idea de que en el futuro sean los propios establecimientos quienes diseñen sus programas de estudio en función de su tradición local o comunal.

En segundo lugar, se decidió estructurarlo partiendo de la información que podría aportar la experiencia *vivencial* de los alumnos, desde la más próxima a la más lejana. Ello se tradujo en iniciar la enseñanza histórica partiendo de la comunidad local, luego pasar a la comunidad nacional, para después seguir con la regional y finalmente terminar con la internacional, cubriendo así los cuatro años de la enseñanza secundaria.

Por ello, y en tercer lugar, se decidió trabajar con los aspectos históricos más recientes sólo en el segundo año de la secundaria (coincidiendo con la revisión de los aspectos históricos de la comunidad nacional) y de una forma global en sexto año básico (primaria).

[3] La Ley N° 18.062, publicada en el *Diario Oficial* el 10 de marzo de 1990 (un día antes de asumir el mando el primer gobierno de la transición) formuló las bases normativas sobre las cuales se realizarán todas las transformaciones que darán origen a la reforma. Es considerada uno de los importantes enclaves autoritarios legados por la dictadura.

2. EL MARCO CURRICULAR DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES: UN PROCESO TENSO Y COMPLEJO

El equipo de trabajo formado en 1996 y encargado de formular los Contenidos Mínimos Obligatorios, los Objetivos Transversales y los programas de estudio basándose en lo discutido por la CNME se enfrentó a un doble desafío. Por un lado, debía orientar los métodos pedagógicos hacia un enfoque cognoscitivo o constructivista. Como reacción al método expositivo, en el que el libro de texto asume una función principal, el nuevo enfoque implicaba «bajar» al profesor del pedestal y desarrollar la actividad de enseñanza-aprendizaje de un modo más horizontal. Ensayados ya hace más de una década en España e Inglaterra, estos procedimientos pedagógicos implicaron que la enseñanza de una historia «tal como fue» debía ser reemplazada por un conocimiento histórico fruto de un consenso surgido en el interior de la sociedad en que viven los jóvenes (Muñoz, 2000: 240).

Por otro lado, debía construir un marco explicativo que permitiera enseñar «apropiadamente» los últimos treinta años de historia del país. Por primera vez y en forma pública debía comprometerse una versión «oficial» que explicara el golpe militar, la dictadura y la transición democrática a las nuevas generaciones. Si bien hubo conciencia de que esta versión no debía determinar la interpretación que los alumnos harían de estos hechos, de todos modos se definía una postura oficial del nuevo gobierno sobre la historia reciente, de carácter ético y político.

¿Cómo se definieron los marcos explicativos de la historia de los últimos treinta años? ¿Quiénes lo hicieron y bajo qué condiciones contextuales? Un primer hito fue la creación de la Comisión de Verdad y Reconciliación en 1990, instancia que expuso los antecedentes recogidos sobre más de tres mil prisioneros políticos asesinados durante el período 1973-1989. Los resultados de la investigación de la comisión fueron entregados al presidente Patricio Aylwin en un informe, en febrero de 1991. Entre sus objetivos estuvo impulsar la reconciliación nacional consagrando una verdad compartida y definitiva sobre las violaciones a los Derechos Humanos. Es al historiador chileno Gon-

zalo Vial[4] a quien se pidió la tarea de redactar el contexto histórico para explicar tales hechos. En lo esencial, dicho historiador señaló: «No compete a la Comisión pronunciarse sobre los hechos ocurridos ese día (11 de septiembre) y los inmediatamente posteriores [...] La crisis de 1973, en general, puede ser descrita como una aguda polarización a dos bandos —gubernativo y opositores— en las posturas políticas del mundo civil. Ninguno de estos bandos logró (ni probablemente, quiso) transigir con el otro, y en cada uno de ellos hubo, aun, sectores que estimaban preferible, a cualquier transacción, el enfrentamiento armado» (Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación, 1990: 33-34). Dicho texto sentaría los precedentes de la versión oficial acerca de las causas del Golpe de Estado de 1973 y las violaciones a los Derechos Humanos.

Un año después, se encomendó a una comisión *ad hoc* del Ministerio de Educación la tarea de formular una propuesta curricular, que debía luego ser sometida a consulta y discusión pública. En 1992 esa comisión redactó el Anteproyecto de Objetivos Fundamentales (OF) y Contenidos Mínimos Obligatorios (CMO). Este proceso fue abruptamente interrumpido por críticas que provinieron de sectores de la derecha política y algunas autoridades de la Iglesia, cuestión que provocó el retiro inmediato del documento de la circulación pública. Cristián Cox, coordinador de la Unidad de Curriculum y Evaluación del Ministerio de Educación, argumentó: «se había configurado un debate en términos y oportunidad no buscados por un Gobierno que actúa guiado por el objetivo prioritario de la reconciliación nacional» (Cox, 1999: 33-35). A juicio de la Coordinadora del equipo de trabajo de Historia y Ciencias Sociales, «no había todavía la idea de una transformación cultural. Todo el mundo estaba como

[4] Cabe destacar que el historiador Gonzalo Vial fue Ministro de Educación bajo el régimen de Pinochet entre diciembre de 1978 y diciembre de 1979. Participó de la redacción del llamado «Libro blanco», con el que se intentó contrarrestar las críticas a la represión que arreciaban en el extranjero después del golpe y donde se da por verídica la existencia del famoso Plan Zeta, que validó detenciones ilegales, desapariciones, torturas y ejecuciones.

"pisando huevos", no había suficiente base para formular una transformación radical. Se preveía que la derecha se iba a asustar. Respecto al tema concreto de introducir el golpe militar, hubo una restricción —casi una autocensura— por parte de las autoridades en ese momento. Se consideró que "no estaban dadas las condiciones" para tirar eso, que eso iba a empantanar todo lo que se estaba haciendo por la reforma» (Entrevista a Jacqueline Gysling, Santiago, 26 de mayo de 2000). Nunca se volvió —ni se intentó— a reeditar una discusión en *esos* términos.

Sólo después de cuatro años de aquel incidente, y después de que la Comisión Nacional de Modernización de la Educación elaborara su informe, el equipo de trabajo encargado de elaborar el marco curricular de Historia y Ciencias Sociales se encontraba listo para trabajar. Respecto al tratamiento que recibiría el período de la dictadura, otro integrante del equipo señala: «hubo un análisis de tipo táctico, [...] el programa y el marco debían ser aprobados por el Consejo Superior de Educación, que está integrado no sólo por el Ministerio, sino por diversas instancias, por la Iglesia, por un representante de las Fuerzas Armadas. Entonces, si algunos de nosotros en el equipo era mucho más duro frente al tema de los Derechos Humanos..., no había que usar ciertos términos, se sabía que eso no iba a pasar por el Consejo Superior, o sea, había una voluntad de no herir susceptibilidades, pero está claro que esto es un tema que no vamos a ponernos de acuerdo. Ni ahora, ni en cincuenta, ni en cien años más. Entonces un programa que está haciendo el Gobierno de Chile no puede abanderizarse burdamente con un bando u otro. Esa fue como una autocensura» (entrevista a Julio Pinto, Santiago, 4 de septiembre de 2000).

A la «autocensura» se agregó un problema aun mayor. No sólo la formulación de las directrices orientadoras de los marcos curriculares sino también la organización de los equipos de trabajo habían sido gestados en un ambiente puramente «consultivo», sin participación de los actores involucrados en los procesos educativos formales. Tal fue el caso del profesorado. Esto provocó una sensación de malestar creciente y una situación de deslegitimación social de la reforma en curso (Colegio de Profesores, 1997: 20-23). En palabras de la Coordinadora del equipo de tra-

bajo, «profesores de aula no hay en ese momento, por una "cuestión operativa" [...] Lo que se hace después es invitar a gente. Se invita a tres académicos y a tres profesores de aula a elaborar propuestas. En el caso de Ciencias Sociales se invitó a tres personas más. Cada uno debía elaborar una propuesta de cómo había que enseñar la historia de primero a cuarto año de enseñanza media» (Jacqueline Gysling). Según Julio Pinto primó, además de un criterio netamente político, cierta desconfianza hacia la capacidad operativa del magisterio: «era un momento de expedición, en que tú no puedes generar un marco curricular a través de una práctica asambleísta, ya que te vas a demorar una eternidad preguntándoles a todos los profesores de Chile y a todos los alumnos de Chile y a todos los apoderados de Chile, lo que es una realidad. Es un principio de economía de tiempo, eso es lo que *ellos* dicen [...] ahí hay asuntos de apuros del gobierno. Frei quería que esto quedara ojalá terminado antes que él saliera» (Julio Pinto).

A tales criterios se agregarían dos acontecimientos que influirían decisivamente en el proceso de redactar los programas de estudio según los Contenidos Mínimos Obligatorios y Objetivos Transversales, y también en la polémica generada tras la aparición del libro de texto aprobado por el MINEDUC sobre el período «Dictadura y Transición».

La misiva titulada «Carta a los chilenos», hecha pública por el ex-dictador Augusto Pinochet desde su reclusión en Londres a fines de 1998, terció en el debate y definió lo que él estimó eran los tres hitos históricos de su gobierno: la inevitabilidad del golpe de Estado, los méritos de su gobierno a través de la implementación de un modelo de mercado abierto y su anhelo de una pronta reconciliación nacional. En dicho documento rechazó los cargos que se exponían en los juicios que se le seguían en Inglaterra y España, al mismo tiempo que justificó lo realizado desde el 11 de septiembre de 1973: «El país sabe que nunca busqué el poder [...] Ningún historiador, ni aun el más sesgado y poco objetivo, puede ni podrá mañana sostener de buena fe que mis actuaciones públicas respondieron a una supuesta ambición personal o a cualquier otro motivo que no fuera el bien de Chile [...] Frente a la dramática encrucijada [...] el clamor ciudadano (que) golpeaba las puertas de los cuarteles pidiendo nuestra intervención. [...] Quienes creemos en el perdón y en la reconciliación verdadera, tenemos que seguir trabajando duramente para el futuro». En su carta, Pinochet señaló también que el caos reinante durante el gobierno de Salvador Allende fue el que provocó la decisión «popular» de derrocar por la fuerza armada ese gobierno, para así abrir camino a la reconciliación y la unidad nacionales.

En respuesta a esta misiva y a los fascículos de Historia de Chile publicados por el historiador Gonzalo Vial, once historiadores —todos ellos reconocidos por su oposición al gobierno militar— redactaron el *Manifiesto de los Historiadores*, en el que se niegan las *«verdades históricas»* afirmadas por Pinochet y Vial. El *Manifiesto*, que contó con la adhesión de un centenar de académicos nacionales y extranjeros, concluyó que la manipulación histórica realizada por esos autores coincide en puntos tales como: «1. Reducir el proceso histórico al período en que es posible justificar el golpe; 2. El silenciamiento de los procesos históricos estructurales y de la correspondiente responsabilidad oligárquica acumulada; 3. La atribución de la crisis política de 1973 a la implementación de las reformas económicas y sociales; 4. La ineludible y moralista intervención armada de los militares; 5. El acallamiento de los excesos faccionales cometidos por el gobierno militar después de 1973» (Grez y Salazar, 1999: 16). Este *manifiesto* constituyó una reacción a la profusa difusión de «verdades históricas» manipuladas respecto a temas que «inciden estratégicamente en la articulación de la memoria histórica de la nación y por ende en el desarrollo de la soberanía civil».

La detención de Pinochet en Londres en octubre de 1998 desató una serie de investigaciones por parte de los tribunales de justicia en casos de violaciones a los Derechos Humanos cometidas durante su gobierno, lo que había provocado la indignación en las esferas del alto mando militar. La Mesa de Diálogo, convocada por el gobierno de Eduardo Frei en agosto de 1999, tuvo como objetivo central acercar a «los bandos divididos», propiciando una instancia de diálogo en donde participaran representantes del mundo militar, eclesiástico y de la civilidad, además de algunos de los abogados defensores de víctimas de

violaciones a los Derechos Humanos. Pese a la ausencia de la Agrupación de Familiares de Detenidos Desaparecidos (AFDD), que puso en cuestión el grado de legitimidad de aquel espacio, diez meses después salió a la luz el informe de la Mesa de Diálogo, que presenta una interpretación de las causas del golpe de 1973: «Chile sufrió, a partir de la década de los sesenta, una espiral de violencia política, que los actores de entonces provocaron o no supieron evitar. Fue particularmente serio que algunos de ellos hayan propiciado la violencia como método de acción política. Este grave conflicto social y político culminó con los hechos del 11 de septiembre, sobre los cuales los chilenos sostienen, legítimamente, distintas opiniones» (*Informe Final de la Mesa de Diálogo*, Santiago, 13 de junio de 2000). Esta versión se ajustaba y no modificaba casi en nada los planteamientos expuestos diez años antes por el Informe Rettig.

De este modo, la ausencia de participación por parte de los actores involucrados, la permanencia de momentos políticos «poco apropiados» para la expresión de la memoria ciudadana y el peso de una transición democrática que avanzaba con máxima cautela marcaron, de forma inevitable, buena parte de la *textualidad* del marco curricular en que se encuadró a la Historia y las Ciencias Sociales (véase Anexo cuadro 1)[5].

3. PERFIL CURRICULAR DE HISTORIA Y CIENCIAS SOCIALES: MARCAS DE DICTADURA, TEXTOS DE DEMOCRACIA

El Golpe de Estado y su «inevitabilidad»

El período de la dictadura es tratado en dos niveles durante la enseñanza escolar: en sexto año (educación básica) y en segundo año (enseñanza secundaria). En rigor de verdad, los Contenidos Mínimos Obligatorios (de aquí en adelante CMO) no indican que deba estudiarse el *período* de la dictadura militar, sino comparar el modelo económico que ella estableció con el existente antes de 1973, en términos de «los cambios ocurridos desde los años setenta hasta hoy» (véase cuadro 1). Si el docente insiste en profundizar en el período de la dictadura, el programa de estudio para segundo año de enseñanza media sugiere que «el quiebre democrático experimentado en Chile en 1973 debe ser abordado con especial cuidado, dado el drama humano implicado en estos sucesos y las profundas heridas que aún persisten en nuestra sociedad al respecto». Se propone además analizar las condiciones históricas que condujeron al golpe militar de 1973 contrastando diferentes visiones historiográficas. Se sugiere al docente recalcar que las interpretaciones historiográficas difieren por cuanto presentan distintos puntos de vista frente a un mismo hecho, personaje o problema. Como actividad se recomienda revisar a cuatro autores para ver las distintas posiciones existentes frente al hecho (véase cuadro 2).

A su vez, el libro de texto aprobado y distribuido gratuitamente por el Ministerio explica el acontecimiento del Golpe de Estado del siguiente modo: «A fines de 1972 y comienzos de 1973, en las calles de las principales ciudades de Chile se producían casi a diario violentas manifestaciones tanto a favor como en contra del gobierno. Los dirigentes políticos demostraban su incapacidad de lograr entendimientos para resolver el grave conflicto que afectaba a toda la sociedad [...] Hacia 1973 el país vivía una profunda crisis política, social y económica... El 11 de septiembre de 1973 las tres ramas de las Fuerzas Armadas, a las que se sumó Carabineros, exigieron por la fuerza el abandono del poder al mandatario elegido democráticamente. Este camino de revolución extremo significó el derrocamiento de Salvador Allende, quien se suicidó en el Palacio de La Moneda luego de que éste fuera bombardeado por la Fuerza Aérea. Con la intervención militar se produjo un quiebre profundo en el desarrollo de la vida democrática que por largas décadas había tenido lugar en Chile» (Benítez, 2000: 132).

[5] El marco curricular para la enseñanza secundaria se aprueba en mayo de 1998 (decreto 220) y para la enseñanza básica en 1996 (decreto 40) modificándose en junio de 1999 (decreto 240). Como resultado de estos decretos, se designan los equipos de trabajo que confeccionarán los distintos programas de estudio.

Al centrarse en el clima de polarización reinante previo al Golpe de Estado de 1973, los materiales educativos considerados (programas de estudio, libro de texto) evitan responsabilizar a las Fuerzas Armadas por haber ejecutado ese golpe, silencian las dimensiones explicativas que aporta el tiempo largo y el análisis de orden estructural, y finalmente obvian la posibilidad de llamar *dictadura* al gobierno militar, y *golpe de Estado* a la irrupción de los militares en el poder.

De acuerdo a los criterios que presiden el currículum, si bien un docente puede no tratar los aspectos políticos o sociales del período de la dictadura, no sucede así con los aspectos económicos. De hecho, y según lo estipula el programa, «se espera que los alumnos reconozcan y estudien el modelo económico inaugurado por sobre los demás aspectos históricos de la época». En estricto rigor, si bien un docente puede tratar el período sin siquiera mencionar que hubo un golpe de Estado en Chile, no puede dejar de enseñar (ya que estaría contraviniendo lo estipulado en los decretos 220 y 240) los aspectos económicos del período en estudio.

La exaltación de los hitos económicos

Para el sexto año de la enseñanza básica, el Programa de Estudios señala lo siguiente: «Interesa que comprendan la magnitud de los cambios ocurridos durante el gobierno militar, dando especial énfasis a la aprobación de una nueva Constitución y un modelo económico abierto al mercado internacional; así como al conocimiento y valoración del proceso de recuperación y transición a la democracia de la última década y media del siglo. [Se señala como indicación al docente]: explicar al curso las características fundamentales del modelo económico establecido durante el gobierno militar, haciendo especial referencia a la apertura hacia los mercados internacionales y al impulso a la iniciativa privada. Comparar este modelo con el de sustitución de importaciones» (Programa de Estudio y Comprensión de la Sociedad, Ministerio de Educación, 1999).

El libro de texto, en tanto, señala tres críticas al modelo: «las reformas legales introducidas por el gobierno militar que revirtieron las conquistas de los trabajadores durante el gobierno de la Unidad Popular», «el crecimiento económico que fue en desmedro de las demandas sociales», y que «surgieron la cesantía y las fuentes de trabajo informal». Sin embargo, no se examinan cualitativa ni cuantitativamente los efectos del nuevo modelo en la sociedad chilena, ni tampoco los impactos de las políticas económicas neoliberales en la población (privatización de la educación, salud y fondos previsionales entre otros). Todo el resto del capítulo apunta a relevar el auge económico que habría producido la implantación del modelo neoliberal por el gobierno militar.

En el nivel de sexto año también se enfatizan los aspectos económicos, sin abordar los aspectos sociales y culturales del período. De esta manera, las indicaciones que se hacen para el estudio del período de la dictadura, en primer lugar, no promueven adentrarse en las implicancias negativas que trajo aparejado el desmantelamiento del Estado social-benefactor y la implantación del modelo neo-liberal; en segundo lugar, no trata sobre los impactos de ese modelo en el campo social (las transformaciones en las relaciones laborales, la educación, la salud, el sistema previsional) y cultural (la represión, la censura, el desincentivo a las artes). Se admite, es cierto, que el nuevo modelo instaurado no siempre implicó equidad social; sin embargo, se cultiva un cuidadoso énfasis en los éxitos económicos emprendidos durante este período. Ello se ve confirmado, además, por el nombre dado a la unidad que se ha considerado como contenido mínimo obligatorio a enseñar (cuadro 1).

Los Derechos Humanos «en futuro»

En relación con el proceso de transición democrática, el programa para Sexto Básico señala que se espera que los docentes desarrollen en los alumnos la capacidad de «valorar el proceso de transición y recuperación de la democracia iniciado en la década de 1990». Las actividades propuestas para ello son las siguientes: A) Indagar en una enciclopedia sobre los conceptos de «democracia» y «democratización». Analizar y discutir su aplicación al

período estudiado; B) Leer y comparar bibliografía con puntos de vista opuestos sobre las causas y consecuencias del golpe de Estado de 1973. [...] Esta actividad debe ser orientada de modo tal que se logre destacar y valorar los principios democráticos, la aceptación del pluralismo político y cultural, y el respeto de los Derechos Humanos; C) Discutir la importancia que creen tiene para el país y para ellos en forma personal la vida democrática.

Se señala además «que los alumnos y alumnas reconozcan y respeten las diferencias políticas entre sus propios compañeros es un paso clave en la formación de una conciencia cívica democrática...». En suma, para sexto básico los Derechos Humanos son tratados como normas de sociabilidad tales como «el respeto a la diversidad y la toma de conciencia acerca de la identidad nacional». A su vez, las violaciones a los Derechos Humanos durante la dictadura son abordadas desde una perspectiva puramente conceptual, tanto en los Contenidos Mínimos Obligatorios como en el Programa de Estudio, puesto que no se recomienda el estudio de los medios utilizados por los servicios de inteligencia para torturar, ejecutar y hacer desaparecer las personas vinculadas a la oposición del régimen militar.

En el programa para Segundo Medio son los Objetivos Fundamentales Transversales de la formación ética los encargados de promover los principios de la convivencia democrática: «deben aprender a debatir con respeto ante las ideas divergentes y rescatar la mirada del otro». Agrega además que «deben entender, analizar y respetar la diversidad étnica y cultural, y apreciar y reconocer la importancia de la solidaridad social». Por último, señala que «deben valorar la resolución pacífica de los conflictos políticos, territoriales y económicos que han tenido lugar en la historia de Chile».

A diferencia del programa de sexto año básico, el de Segundo Medio propone «analizar los efectos personales y sociales involucrados en la trasgresión a los Derechos Humanos durante el gobierno militar». Para ello se indica que «los alumnos y alumnas analicen el Informe de la Comisión de Verdad y Reconciliación, o reportajes y novelas publicadas sobre el tema de la trasgresión a los Derechos Humanos en Chile, y luego elaboran un ensayo personal frente al tema. Los alumnos y alumnas debaten documentadamente acerca del concepto de Derechos Humanos, y sobre el rol que le cabe a la sociedad y al Estado en su protección».

El libro de texto para sexto básico profundiza un poco más en la trasgresión a los Derechos Humanos, señalando que: «durante el gobierno militar encabezado por el general Augusto Pinochet, se cometieron atropellos a los derechos de las personas. Los principales abusos fueron el exilio de los opositores al gobierno; los arrestos, torturas y muertes en centros ilegales de detención y las desapariciones forzadas de detenidos cuyo paradero aún hoy se desconoce». El párrafo siguiente se refiere a la existencia de organismos represivos: «como una forma de resguardar el orden y la seguridad, el gobierno militar creó organismos que se constituyeron en un sistema de vigilancia y de represión de la ciudadanía. Estos organismos fueron la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA), y luego, la Central Nacional de Informaciones (CNI)» (Benítez y Donoso, 2000: 137). Sus modos de operar, e incluso los casos de violaciones a los Derechos Humanos más emblemáticos, quedan fuera. Al momento de referirse a los actores que defendieron los Derechos Humanos, se menciona únicamente a la comunidad católica: «Una de las instituciones que defendió con fuerza los Derechos Humanos durante este período fue la Iglesia Católica. Muchos de sus miembros se arriesgaron para defender los valores de la vida y la libertad. El Cardenal Silva Henríquez se destacó en la defensa de los Derechos Humanos y la protección a los perseguidos, mediante la creación de instituciones como la Vicaría de la Solidaridad» (Benítez y Donoso, 2000: 137).

En suma, en el libro de texto las violaciones a los Derechos Humanos son remitidas a lo que ya nadie puede desestimar desde que se redactó el Informe Rettig: durante la dictadura se arrestó, torturó, se asesinó y se hicieron desaparecer los cadáveres de las víctimas. A ello se agrega que existieron dos instituciones represivas: la Dirección de Inteligencia Nacional (DINA) y la Central Nacional de Informaciones (CNI). Por último, se menciona únicamente el papel de la Iglesia en la defensa de los Derechos Humanos, sin enunciar los demás organismos que se abocaron a esta tarea: la agrupación de familiares de detenidos

desaparecidos, los estudiantes, los líderes sindicales y los actores de la Iglesia que trabajaron fuera de la institución eclesiástica.

Desde la derecha política se atacó al libro ganador de la licitación del Ministerio por «[su] marcado sesgo ideológico de izquierda». Y por incluir en el texto «[hechos que] darán lugar a acaloradas discusiones políticas, no históricas» (*La Segunda*, 4 de abril de 2000 y *La Tercera*, Santiago, 15 de julio de 2000, respectivamente). Por otra parte se postuló que el reencuentro de los chilenos dependía de que se dejara de «distorsionar y falsear los hechos propiciando o fomentando la idea de que la historia del gobierno de Pinochet es sólo la crónica de los detenidos-desaparecidos» (Patricia Arancibia, en *La Tercera*, Santiago, 12 de junio de 2000)[6].

Incluso desde el ala más conservadora de la derecha política, la Fundación Jaime Guzmán cuestionó los «errores metodológicos» que eventualmente entorpecerían el aprendizaje de la Historia de Chile Contemporánea (Comisión Educación y Cultura, Fundación Jaime Guzmán, Informes números 1 y 2, s/f) señalando: «Yo levanté mis antenas sólo cuando conocí el texto que estaba a la disposición de 300.000 niños en Chile y vi que tenía *esos contenidos* [...] Lo que a nosotros (FJG) nos interesa es alinear a los profesores con un libro, que aunque el Presidente diga que no estamos detrás de una historia oficial, va transformando una en la historia oficial» (Gonzalo Rojas, Santiago, 21 de agosto de 2000).

Asimismo, dos municipalidades (Providencia y Las Condes) pertenecientes a los sectores medio-altos de Santiago y tradicionalmente gobernadas por sectores de la derecha, manifestaron públicamente su repudio al libro de texto en cuestión y su compromiso de elaborar textos propios para ser distribuidos en forma gratuita en los establecimientos educacionales de sus comunas (Pereira *et al.*, 2001)[7].

[6] Patricia Arancibia es doctora en Historia de la Universidad Complutense de Madrid y directora del CIDOC de la Universidad Finis Terrae. Es hermana del recién condenado a prisión por los tribunales de justicia de Argentina por su responsabilidad en el atentado al General Prats y su esposa ocurrido en 1979. Eduardo Arancibia Clavel es Ingeniero Civil y prestó servicios a la disuelta DINA.

El nivel alcanzado por la discusión pública sobre los textos escolares llegó a punto muerto. El Ministerio intervino convocando a un Consejo Asesor de Textos, que en lo concreto decidió reemplazar el libro de texto cuestionado[8]. El problema del currículum seguía centrándose en una cuestión de qué contenidos enfatizar, y no en los mecanismos pedagógicos que pudieran permitir una efectiva incorporación de la memoria ciudadana al currículum escolar.

4. LA REFORMA CURRICULAR Y LA MEMORIA CIUDADANA. BALANCE Y PERSPECTIVAS

En su dimensión *textual*, tenemos que el nuevo marco curricular de Historia y Ciencias Sociales centra la explicación del derrocamiento militar del gobierno de Salvador Allende en la «corta duración» y en el conflicto «irresoluble» entre dos bandos políticos, de modo tal que el golpe de Estado fue un desenlace inevitable. Además, ignora la obra social realizada por el gobierno de la Unidad Popular, la movilización de los sectores populares y la lucha de resistencia de los actores y partidos políticos opositores a la dictadura. De este modo, presenta el tema de los Derechos Humanos como una pura connotación conceptual-teórica y no como una realidad histórico-empírica. Por último, silencia los efectos

[7] Finalmente sólo la Municipalidad de Las Condes llevaría a término su proyecto de libro de texto.

[8] Se reemplazó el texto que hasta aquí hemos analizado, Teresita Benítez y Andrea Donoso, *Estudio y comprensión de la sociedad 6° básico*, editorial Don Bosco, Sello Edebé, 2000, por el de Verónica Matte, Andrea Krebs, Victoria Silva y Eduardo Sepúlveda, *Estudio y comprensión de la sociedad 6° básico*, editorial McGraw-Hill/Interamericana de Chile Ltda., 2001. Ambos textos guardan gran similitud en sus contenidos, siendo los énfasis y omisiones en el tratamiento del golpe de Estado, los hitos económicos y los derechos humanos incluso más pronunciados en el segundo.

del modelo económico neoliberal en la trama socio-cultural de los chilenos enfatizando la necesidad de aproximarse a un futuro sin conflictos. De hecho, como sugiere T. Moulian, en la construcción del mito del *Chile actual* el marketing del éxito económico habría sido la dimensión más elaborada desde el punto de vista estratégico de los tres gobiernos post-autoritarios (Moulian, 1997: 93).

En términos de su dimensión *procesual*, en cambio, es posible vislumbrar el nuevo marco curricular como una verdadera «política de memoria», en tanto no sólo está la intención de construir o establecer una relación más *deseable* o *conveniente* entre la sociedad y el pasado nacional (Lechner y Güell, 1999: 189-193) sino también ignorar u olvidar la palabra, la experiencia y la identidad vividas y recordadas por otros sectores de la sociedad. A pesar de haber promovido *programáticamente* espacios de diálogo entre maestros y estudiantes, la reforma educacional diseñada según los requerimientos de un «mercado laboral flexible y dinámico» requirió supeditar su currículum y sus contenidos a las exigencias de la productividad del trabajo y la capacidad competitiva de las personas.

La búsqueda de claves interpretativas que concordaran con el carácter de la transición democrática pactada del proceso chileno requirió la reconstrucción de un marco curricular de Historia y Ciencias Sociales en el que la conformación de las grandes estructuras institucionales es más importante que el conocimiento de los procesos sociales que explican los conflictos del presente. La reforma curricular no incluyó de esta manera a los principales actores de la educación. Su identidad, sus proyectos, sus propuestas. Sus palabras. Su memoria.

Es cierto que controlar la interpretación oficial del pasado implica dominar los espacios oficiales del presente. Pero, ¿qué tan pasiva puede ser la reacción de los destinatarios de tales «encuadres», es decir, de los que no aceptan reducir o limitar su memoria a *esos* puntos de referencia? Tal como lo señala Ferro (1994), «la revuelta brota entre aquellos para quienes su Historia está *prohibida*», y la «revuelta», en este sentido, no se ha dejado esperar en todos los espacios. Y en el escolar tampoco. Una textualidad histórica procesada bajo el amparo de una política de memoria entrabada en el silencio de las memorias sociales corre inevitablemente el riesgo de convertirse en un relato anacrónico y desconectado de las reales condiciones históricas de los actores, en este caso, del profesorado y del estudiantado. Y este hecho no puede sino originar desconfianzas, frustración y una irremediable rebeldía.

Un currículum que pretende contribuir a la construcción de una sociedad democrática no debiera temer el conflicto, ya que es en la aceptación de las contradicciones sociales donde y cuando se encierra la posibilidad de educar en actitudes que promuevan la tolerancia. Tal como lo plantean dos educadoras, es aquí donde se plantea el primer desafío: «lograr ir más allá del ejercicio recordatorio anecdótico para percatarse de que la memoria está en la base de la construcción del conocimiento histórico comprendido en toda su amplitud» (Rojas y Almeida, 2000: 10).

La mayoría de los jóvenes que acuden a los liceos municipalizados sienten que su realidad económica, social y cultural está excluida de la historia que se intenta enseñarles[9]. Si el objetivo de la reforma, tal como se lo ha planteado ella misma, es ir incorporando los saberes sociales (especialmente de los jóvenes) desarrollados fuera del aula, es imprescindible, para lograrlo, el despliegue de recursos humanos que vayan en esa dirección. Y no falta quienes proponen posibles salidas, aunque todavía en el ámbito de micro-experiencias: grupos de jóvenes, estudiantes, educadores y profesores que han encarado el dilema. Si bien hay claridad en cuanto a que es en el modelo educativo nacional basado en la descentralización-privatización donde deben hacerse ajustes estructurales, también se ha tomado conciencia que es desde las escuelas mismas desde donde debe impulsarse y realizarse una reforma educativa con la clara misión de influir en la comunidad.

El Movimiento Pedagógico (constituido a partir de las resoluciones del Primer Congreso Nacional de Profesores) trabaja

[9] Para un planteo crítico frente al problema de la integración de la cultura juvenil a la cultura escolar, véase Oyarzún, Irrázabal, Goicovich y Reyes, 2000.

desde 1997, desde el interior del Colegio de Profesores, en la concreción de estos objetivos, conformando grupos educativos pedagógicos en todas las regiones, cuya tarea es la reflexión crítica sobre la realidad educativa, sobre los procesos pedagógicos y sobre el papel que profesoras y profesores asuman en ellos, permitiendo que de ahí surjan propuestas educativas y pedagógicas que vayan adquiriendo legitimidad en el ámbito nacional[10].

En consonancia con este movimiento, han aparecido numerosos colectivos de profesores jóvenes que han optado por trabajar fuera del Colegio de Profesores, y que expresándose a través de una reflexión independiente, han logrado constituir grupos activos de reflexión crítica y propuesta ante una consensuada crisis de la educación. Tal es el caso de, entre otros, el Colectivo Pedagogía Crítica que desde el año 2000 se encuentra organizando debates y charlas sobre Reforma Educativa, Identidad del Profesor, Crisis de la Educación e Historia de la Educación, teniendo como corolario la realización de una escuela de verano durante enero de 2000 y enero de 2001. La revista *Pedagogía Crítica*, publicada a partir del año 2001, es parte de su objetivo de convertirse en un referente y en una corriente de opinión en el mundo del profesorado, posibilitando espacios concretos de opinión y propuestas alternativas en planos pedagógicos, gremiales y políticos.

Por último cabe mencionar las actividades auto-educativas realizadas por los diversos centros culturales barriales, pre-universitarios populares, escuelas populares de nivelación de enseñanza media, escuelas nocturnas de adultos y universidades populares, quienes han logrado levantar verdaderas *redes* auto-educativas en las que se imprime una pedagogía transversal, que mezcla saberes sociales surgidos de la convivencia de las calles, barrios y comunas de las ciudades y provincias y aquellos adquiridos en los espacios formales de aprendizaje tales como escuelas, liceos y universidades.

[10] La Revista *Docencia*, órgano de difusión del Movimiento Pedagógico, expone las reflexiones pedagógicas que provienen de investigadores, educadores y profesores de colegio así como el debate actual en educación en Chile y en América Latina.

En suma, la transmisión de las experiencias sociales del pasado tiende a influir en el accionar histórico desplegado por los actores sociales de las diferentes comunidades que pueblan el país. *Estimular* los recuerdos individuales y colectivos, *conocer* cómo trabaja la política educativa para *usarla* y *reconocer* cuál es la apuesta real para profesores y administradores, familias, niños y jóvenes, constituye hoy una responsabilidad social, y entonces, política.

ANEXO

MATERIALES EDUCATIVOS UTILIZADOS PARA EL ANÁLISIS DE CONTENIDO

Los Objetivos Fundamentales Transversales para la Enseñanza General Básica «tienen un carácter comprensivo y general orientado al desarrollo personal, y a la conducta moral y social de los alumnos, y deben perseguirse en las actividades educativas realizadas durante el proceso de la Educación General Básica. Los OFT deben contribuir a fortalecer la formación ética de la persona; a orientar el proceso de crecimiento y autoafirmación personal; y a orientar la forma en que la persona se relaciona con otras personas y con el mundo» (DTO-240).

Los Objetivos Fundamentales Diseñados para la Enseñanza General Media, «son las competencias o capacidades que los alumnos y alumnas deben lograr al finalizar los distintos niveles de la Educación Media y que constituyen el fin que orienta al conjunto del proceso de enseñanza-aprendizaje. El marco curricular distingue entre dos clases de Objetivos Fundamentales:

a) *Objetivos Fundamentales Verticales*: aquellos que se refieren a determinados cursos y niveles y cuyo logro demanda aprendizajes y experiencias vinculadas a sectores, subsectores o especialidades del currículum de la Educación Media.

b) *Objetivos Fundamentales Transversales*: aquellos que tienen un carácter comprensivo y general, cuyo logro se funda en el trabajo formativo del conjunto del currículum, o sub-conjuntos de éste que incluyan más de un sector, subsector o especialidad» (DTO-220).

Los Contenidos Mínimos Obligatorios para la enseñanza media «son los conocimientos específicos y prácticas para lograr habili-

dades y actitudes que los establecimientos deben obligatoriamente enseñar, cultivar y promover para cumplir los objetivos fundamentales establecidos para cada nivel» (DTO-220).

El programa de estudio: documento de carácter normativo que expone secuencialmente los objetivos específicos, los contenidos de enseñanza que deben aplicarse y las sugerencias de actividades en conformidad al plan de estudio. «Aquellos establecimientos educacionales que no hayan obtenido la aprobación de los planes y programas de estudio por parte del Ministerio de Educación o del Consejo Superior de Educación, en su caso, deberán aplicar obligatoriamente los planes y programa de estudio oficiales elaborados por el Ministerio de Educación...» (Artículo 7°, DTO-40).

CUADRO 1

Contenidos Mínimos Obligatorios y Nombre que recibe la Unidad del Programa de Estudio

CONTENIDO MÍNIMO OBLIGATORIO PARA SEXTO BÁSICO (DECRETO 240)	Historia económica de Chile en el siglo XX: comparación entre el modelo de industrialización y sustitución de importaciones y la política de apertura a los mercados internacionales.
NOMBRE DE LA UNIDAD PARA SEXTO BÁSICO	Crisis democrática y régimen militar: nueva constitución política y nuevo modelo económico. La transición y recuperación de la democracia.
CONTENIDO MÍNIMO OBLIGATORIO PARA SEGUNDO MEDIO (DECRETO 220)	Los cambios políticos, sociales, económicos y culturales desde los años setenta hasta la actualidad.
NOMBRE DE LA UNIDAD PARA SEGUNDO MEDIO	El siglo XX: la búsqueda del desarrollo económico y de la justicia social.

CUADRO 2

Lecturas sugeridas para revisar las interpretaciones del Golpe de Estado

Jocelyn-Holt, Alfredo. *Chile perplejo*. Santiago: Ariel, 1998, Cap. 3.	[quien explica el origen del Golpe de Estado como]: «un equilibrio cada vez más frágil que terminó por romperse en la década de 1960» a través de 4 razones: «la Cuba revolucionaria...; la heterogeneidad de la DC...; el problema del mesianismo que siempre cree que puede hacerlo todo...; la espiral discursiva que acompaña este mesianismo...».
Boeninger, Edgardo. *Democracia en Chile. Lecciones para la gobernabilidad*. Santiago: Andrés Bello, 1998, Cap. 5.	«La crisis de la democracia en Chile fue fundamentalmente un fenómeno político, que ... se manifiesta de modo incipiente en la primera mitad de la década del 60, para adquirir virulencia creciente a partir de 1965 y culminar dramáticamente en el periodo 70-73».
Moulian, Tomás. *La forja de ilusiones: el sistema de partido. 1932-1973*. Santiago: ARCIS-FLACSO, 1993, Cap. 1.	«Al interior de la Unidad Popular se rompió el equilibrio básico... en ningún otro momento de la historia política de Chile la movilización había sido tan intensa, la polarización tan alta...».
Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación. *Informe (Informe Rettig)*. Santiago, 1991, Vol. 1. Párrafo redactado por Gonzalo Vial.	«La crisis de 1973, en general, puede ser descrita como una aguda polarización a dos bandos —gubernativo y opositores— en las posturas políticas del mundo civil. Ninguno de estos bandos logró (ni probablemente, quiso) transigir con el otro, y en cada uno de ellos hubo, aun, sectores que estimaban preferible, a cualquier transacción, el enfrentamiento armado».

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Benítez, Teresa y Andrea Donoso (2000), *Comprensión de la Sociedad. 6° básico*, Santiago: Don Bosco-Edebé.

Boeninger, Eduardo (1998), *Democracia en Chile. Lecciones para la gobernabilidad*, Santiago: Andrés Bello.

Brunner, José Joaquín (1980), «Sociología de los principios educativos: un análisis de dos reformas de los planes y programas de la enseñanza básica chilena: 1965 y 1980», Documento de Trabajo, núm. 95, Santiago: FLACSO.

Cerda, Ana María; Assaél, Jenny; Cevallos, Florencio y Sepúlveda, Rodrigo (2000), *Joven y alumno: ¿Conflicto de identidad? Un estudio etnográfico en los liceos de sectores populares*, Santiago: PIIE-LOM.

Cohen, Ernesto (ed.) (s/f), *Educación, eficiencia y equidad*, Santiago: CEPAL/OEA/SUR.

Colegio de Profesores de Chile a.g. (1997), *Primer Congreso Nacional de Educación. Informe Final*, Santiago.

Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación (1990), *Informe de la Comisión Nacional de Verdad y Reconciliación*, vol. 1, Santiago.

Comité Técnico Asesor del Diálogo Nacional sobre la Modernización de la Educación Chilena, Comisión Nacional de Modernización de la Educación (1995), *Los desafíos de la educación chilena frente al siglo XXI. Informe de la Comisión Nacional para la Modernización de la Educación*, Santiago: Universitaria.

Cox, Cristián (1999), «La sociedad del futuro y sus requerimentos al sistema escolar: la reforma del currículo», en Ximena Azúa y María Loreto Nervi (comps.), *La reforma curricular chilena. Enfoques críticos*, Santiago: Universidad de Chile.

Dávila, Oscar (1998), «Exclusión juvenil y juventud popular», *Última Década*, núm. 8, Viña del Mar: CIDPA, marzo.

Ferro, Marc (1994): *¿Cómo se cuenta la historia a los niños en el mundo entero?*, Buenos Aires: EFE.

Goicovich, Igor (2000), «Del control social a la política social. La conflictiva relación entre los jóvenes populares y el Estado en la Historia de Chile», *Última Década*, núm. 12, Viña del Mar: CIDPA, marzo.

Gómez, Juan Carlos (1996), «La capacitación laboral juvenil: una forma de disciplinamiento social de los pobres. Chile 1991-1994», Documento de Trabajo, Santiago: Universidad Arcis.

Grez, Sergio y Salazar, Gabriel (comps.) (1999), *Manifiesto de historiadores*, Santiago: LOM.

Illanes, María Angélica (2002), *La batalla de la memoria*, Santiago: Planeta-Ariel.

Jelin, Elizabeth (2002), *Los Trabajos de la Memoria*, Madrid y Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Jocelyn-Holt, Alfredo (1998), *Chile Perplejo*, Santiago: Planeta-Ariel.

Lechner, Norbert y Güell, Pedro (1999), «Construcción social de las memorias en la transición chilena», en Amparo Menéndez-Carrión y Alfredo Joignant (eds.), *La caja de pandora. El retorno de la transición chilena*, Santiago: Planeta-Ariel.

Ministerio de Educación (1994), *Programa de mejoramiento de la calidad y equidad de la educación, 1995-2000. Fundamentos, estrategias y componentes*, vol. I, Santiago.

Ministerio de Educación (1999), *Programa de Estudios para sexto básico. Estudio y Comprensión de la Sociedad*, Santiago (sin publicar).

Ministerio de Educación (1999), *Programa de Estudios Segundo Medio Sector Historia y Ciencias Sociales. Estudio y Comprensión de la Sociedad*, Santiago (sin publicar).

Molina, Sergio (1994), *Integración al desarrollo*, Santiago: MIDEPLAN.

Moulian, Tomás (1997), *Chile actual. Anatomía de un mito*, Santiago: LOM.

Muñoz, Ignacio (2000), «La textualidad de la Historia: fundamentos epistemológicos y psicopedagógicos de la reforma educacional», *MAPOCHO, Revista de Humanidades y Ciencias Sociales*, núm. 47, Santiago.

Muñoz, Víctor (2003), «Movimiento social juvenil y eje cultural. Dos contextos de reconstrucción organizativa (1976-1982)-(1989-2002)», *Última Década*, núm. 17, Santiago, septiembre.

Oyarzún, Astrid; Irrázabal, Raúl; Goicovich, Igor y Reyes, Leonora (2000), *Entre jóvenes re-productores y jóvenes co-constructores: sentidos de la integración en la cultura escolar*, Viña del Mar: CIDPA.

Pereira, Teresa y Hanisch, M. (2000), *Chile 1925 a 1990. 6º básico*, Santiago: Corporación de Educación y Salud de Las Condes.

Rojas, María Teresa y Almeida, Lilian (2000), «La memoria en la enseñanza de la Historia y las Ciencias Sociales», http://contexto-educativo.com.ar/2000/9/nota-03.htm

Salazar, Gabriel (1998), «De la participación ciudadana: capital social constante y capital social variable», *Proposiciones*, núm. 28, Santiago: SUR Profesionales.

Tijoux, María Emilia (1995), «Jóvenes pobres en Chile: nadando en la modernidad y la exclusión», *Última Década*, núm. 3, Viña del Mar: CIDPA, mayo.

ENTREVISTAS REALIZADAS

Gonzalo Rojas, académico y Doctor en Historia del Derecho, integrante de la Comisión de Educación y Cultura de la Fundación Jaime Guzmán. Entrevista realizada en la Pontificia Universidad Católica el 21 de agosto de 2000.

Jacqueline Gysling, coordinadora de la Unidad Curriculum y Evaluación, e integrante del equipo de trabajo que confeccionó el marco curricular de Historia y Ciencias Sociales. Entrevista realizada en el Ministerio de Educación el 26 de mayo de 2000.

Julio Pinto, integrante del equipo de trabajo del marco curricular de Historia y Ciencias Sociales y programas de estudio. Entrevista realizada en el Departamento de Historia de la Universidad de Santiago de Chile (USACH) el 4 de septiembre de 2000.

5. «TOMÁLA VOS, DÁMELA A MÍ» *. *LA NOCHE DE LOS LÁPICES:* EL DEBER DE MEMORIA Y LAS ESCUELAS

Federico Guillermo Lorenz

¿Cómo es posible el horror de saber?
Juan Gelman, *Anunciaciones*

Yo asumía las charlas como la posibilidad, la película es un disparador, el libro es un disparador: «¿Cuántas personas conocieron a través de la película que están desaparecidas?». «Siete». «Bueno les faltan 29.993». La noche de los lápices, sintetizarlo en siete chicos, fue una excusa. Déjenme tomarlo así, inocentemente, sin mala intención.
Pablo Díaz

EL DEBER

—*Tenés* que leerlo—.

Era el invierno de 1986 y recuerdo, más de quince años después, el énfasis de mi compañero al pasarme el libro. De tapas azules, en el centro una mano negra enguantada apretaba un lápiz amarillo, de punta roja, bajo el título: *La noche de los lápices*. La escena se congela en mi sensación de malestar ante la imposición, pero también de deber frente al gesto. Un estudiante secundario no podía no leer, no podía no saber lo que

* Estribillo coreado por los estudiantes durante las movilizaciones de la primavera de 1975, y que se canta actualmente en las marchas del 16 de septiembre.

había sucedido a otros chicos diez años atrás. Los episodios espeluznantes que protagonizaron estaban mezclados, en el relato, con frescos de nuestra propia adolescencia encarnada en los protagonistas de esa tragedia. Su impacto fue muy fuerte. Se nutría del contexto de denuncias y revelaciones acerca de las violaciones a los derechos humanos que un adolescente medianamente informado e inquieto podía seguir por el diario, la radio o la televisión. En esos años también surgió la FES (Federación de Estudiantes Secundarios) y los centros de estudiantes florecían en decenas de colegios secundarios. «El boleto» volvía a ser una urgencia. Para muchos el descubrimiento de la política pasó por las noticias acerca de la barbarie.

Hice mi secundario durante la transición democrática y en esos años hubo pocas imágenes tan fuertes acerca del terrorismo de Estado como ese episodio de la dictadura militar. Quienes no leyeron el libro, se encontraron al poco tiempo con el film de Héctor Olivera (1986), y cada 16 de septiembre, desde 1985, con las marchas y actos conmemorativos, a muchos de los cuales asistía Pablo Díaz, uno de los sobrevivientes del hecho, o algún familiar de desaparecido.

Desde entonces, el recuerdo, la imagen y la fecha se han instalado, sobre todo en el espacio de la educación media. ¿Por qué el mandato? ¿Por qué el episodio de *La noche de los lápices* se transformó en un emblema del terrorismo de Estado? ¿Qué sucedió con él? ¿Qué recordamos cada 16 de septiembre, y qué transmitimos a nuestros alumnos? ¿Qué desafíos particulares plantea a la comunidad educativa la evocación de los sucesos de esa fecha?

Para responder a estas preguntas propongo analizar algunas relaciones entre la memoria y el sistema educativo que se establecieron en el período de la transición a la democracia en la Argentina[1]. En esos años se instalaron varias visiones emblemáticas de la represión y la violencia, en consonancia con una fuerte demanda de esclarecimiento e información acerca del pasado reciente. Uno de los vehículos privilegiados para ello fue (y sigue siendo) el episodio de *La noche de los lápices*. En torno a este emblema se desarrollaron demandas de diversos actores sociales hacia las escuelas y los adolescentes, y consecuentemente, respuestas de distintos actores educativos.

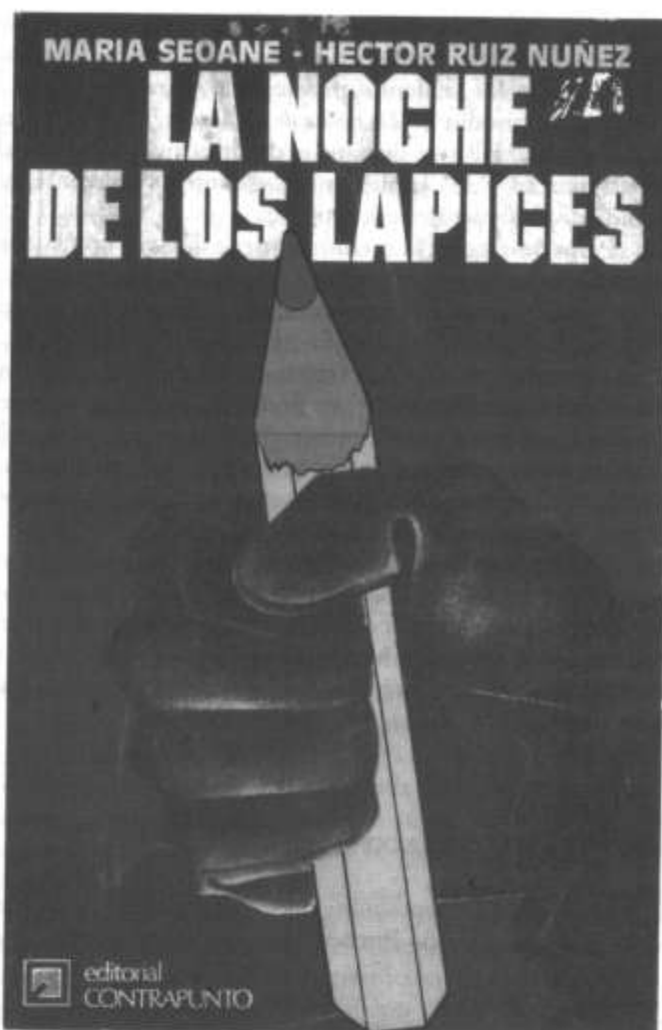
En el espacio escolar, la memoria «tiene que ver con la construcción de un presente y un futuro [...], con la construcción de vínculos sociales y con la transmisión de códigos y experiencias colectivas» (Finocchio, 1999: 5). En el caso de *La noche de los lápices*, una demanda social de la transición —el deber de memoria, fuertemente condicionado por su dimensión ética— concentró las expectativas tradicionalmente depositadas en las escuelas. Esa quizás excesiva demanda de memoria tuvo efectos en la conformación de un relato y en la enseñanza de los hechos y valores evocados a través de ese episodio represivo.

Propongo un análisis del proceso de transmisión de la memoria del terrorismo de Estado a partir de la instalación de uno de sus emblemas. Las expectativas e iniciativas se concentraron en vehículos concretos de memoria: un libro, una película y una conmemoración. Pero sobre todo en las acciones de Pablo Díaz, sobreviviente de la matanza.

EL ACONTECIMIENTO: LA NOCHE

Entre el 15 y el 21 de septiembre de 1976, la ciudad de La Plata, capital de la provincia de Buenos Aires, fue el escenario de una

[1] Este trabajo me ha generado una deuda de gratitud con varias personas. Elizabeth Jelin confió en mí para el proyecto sobre *La noche de los lápices* y el trabajo de compilar juntos el volumen. Mis compañeros de Memoria Abierta comparten diariamente mis inquietudes, tensadas por un trabajo especial. El Núcleo Memoria (IDES) me ofrece un lugar en el que discutir ideas y revisar posturas. EVA es un grupo de amigos irreemplazable. Darío Olmo es otro amigo constante y fue clave para una parte de este trabajo. Pablo Díaz aceptó abrir la puerta una vez más. Pero agradezco sobre todo a «mis chicos de La Reja», porque fue por ellos que comencé a reflexionar sobre estas cuestiones. Ojalá hayan visto estas ideas volcadas en nuestros años de clase juntos.



Primera tapa del libro *La noche de los lápices*. El puño enguantado y el lápiz que aprieta muestran el motivo víctimas y victimarios que predominó en las descripciones acerca del terrorismo de Estado de la transición democrática. Conocer la historia de los adolescentes platenses se transformó en un deber para los estudiantes secundarios de mediados de los ochenta.

serie de operativos orientados a la represión del movimiento estudiantil. Entre el 16 y el 19 de ese mes fueron secuestrados Francisco López Muntaner, María Claudia Falcone, Claudio de Acha, Horacio Ángel Ungaro, Daniel Alberto Racero, María Clara Ciocchini, Pablo Díaz, Patricia Miranda y Emilce Moler. Todos eran estudiantes secundarios en distintos establecimientos de esa ciudad y militantes de la UES, uno de los frentes de masas de los Montoneros, con excepción de Pablo Díaz que era integrante de la Juventud Guevarista. Salvo María Clara Ciocchini, que venía de Bahía Blanca, los adolescentes habían participado en las movilizaciones por el boleto estudiantil secundario (BES) de la primavera de 1975, y habían logrado una tarifa preferencial para los estudiantes secundarios. Este beneficio había sido removido por el gobierno militar de la provincia poco después del golpe de marzo de 1976. Las autoridades militares estaban en conocimiento de que algunos grupos estudiantiles preparaban demostraciones al respecto. La planificación del operativo contra los estudiantes estuvo a cargo del comisario Miguel Etchecolatz, creador de los grupos clandestinos que actuaron en la represión en toda la provincia de Buenos Aires. Los mismos represores bautizaron al operativo como «La noche de los lápices».

Durante su secuestro, los jóvenes fueron sometidos a torturas y vejámenes en distintos centros clandestinos: el Pozo de Arana, el Pozo de Banfield y la Brigada de Investigaciones de Quilmes. Seis de ellos (Francisco, María Claudia, Claudio, Horacio, Daniel y María Clara) continúan desaparecidos y se presume que fueron fusilados en el sótano de la Jefatura de la Policía de la Provincia de Buenos Aires, a principios de 1977 (Falcone, 2001b: 85)[2].

De todos ellos, sólo Pablo Díaz, Emilce Moler y Patricia Miranda sobrevivieron. Pero es a través de Díaz que el relato de

[2] Esta descripción de los acontecimientos se basa principalmente en la información disponible en CONADEP (1984) y Seoane y Ruiz Núñez (1992). Actualmente, Héctor Schmucler trabaja en un estudio acerca de los hechos de La Plata, y durante el proceso de redacción de este trabajo fue enriquecedor conversar con él.

este episodio de la represión tomó estado público durante la restauración democrática. Por distintos motivos, Moler y Miranda tardaron muchos años en poder contar lo que les había sucedido (Seoane y Ruiz Núñez, 1992: 190-193).

LOS JÓVENES EN LA MIRA

Los jóvenes fueron uno de los objetivos prioritarios de la represión. A partir del golpe de Estado del 24 de marzo de 1976 las Fuerzas Armadas argentinas iniciaron la persecución de los sectores considerados subversivos: las organizaciones guerrilleras como su objetivo más visible, pero también ámbitos considerados afines o campo propicio para la difusión de su ideario, notoriamente activistas sindicales, estudiantiles y sociales. El sistema educativo ocupó un papel central en la política represiva. Los cambios implementados en la enseñanza fueron acompañados por medidas que variaron desde el despido de personal hasta el secuestro de docentes, personal no docente y alumnos. En palabras del primer Ministro de Educación tras el golpe, se buscaba la «restauración del orden en todas las instituciones escolares» (*Clarín*, 14/4/1976). Esta restauración partía de la concepción de que el espacio educativo era uno de los más penetrados por la «propaganda subversiva». Surgió un modelo explicativo en el que el «adulto» (docente) «corrompía» al joven (alumno). La *Directiva sobre la infiltración subversiva en la enseñanza*, puesta en vigencia desde octubre de 1977 por la Secretaría de Estado de Educación, establecía que la «enseñanza es utilizada con fines subversivos» y por eso ofrecía una serie de pautas para detectar «indicios» de actitudes subversivas en los docentes y preceptores (Invernizzi y Gociol, 2002: 103-104). Si los estudiantes eran víctimas de la propaganda subversiva, y si había docentes cuya intención era «captarlos», otros, orientados por el Ministerio de Educación, serían los encargados de «recuperarlos». El cuadernillo *Subversión en el ámbito educativo (reconozcamos a nuestro enemigo)*, que circuló desde 1977 en las escuelas primarias y secundarias, definía claramente que su objetivo era «que los docentes conozcan mejor a

los enemigos de la Nación y para que las generaciones venideras puedan decir de los educadores de hoy cumplieron con su deber» (Invernizzi y Gociol, 2002: 105)[3].

Desde la derrota en la guerra de Malvinas (1982) y durante los primeros años de gobierno democrático hubo fuertes disputas por el sentido y la interpretación acerca de lo ocurrido en la Argentina. El discurso del movimiento de derechos humanos se concentró en las demandas de verdad y justicia, en un paulatino reemplazo de la consigna de *Aparición con vida* que había predominado durante los años de la dictadura (Jelin, 1995). En ese lapso, debió enfrentar una propaganda dictatorial que tendió a concentrar en los jóvenes tanto los extremos de la perversidad de la subversión como la propensión a caer bajo la influencia de ideologías extremas. En consecuencia, los reclamos de los familiares acerca del paradero de sus hijos evitaron cuidadosamente (salvo excepciones, como la Asociación Familiares de Detenidos

---

[3] La visión que el régimen militar tenía de los jóvenes se manifiesta con claridad en un caso resonante. El 16 de junio de 1976, el jefe de la Policía Federal Argentina, general Cesáreo Cardozo, murió en un atentado realizado por Ana María González, una joven montonera que se había hecho pasar por estudiante y, con la excusa de realizar unos trabajos como compañera de una de las hijas del militar, había colocado una bomba debajo de su cama. Identificada por las fuerzas de seguridad, en su persona se concentraron algunas de las visiones acerca de la juventud como campo fértil para la guerrilla. El periodista Bernardo Neustadt interpelaba en *¿Se preguntó usted cuántas Ana María González hay?*: «Una noche, trágica, una adolescente, Ana María González, se desliza sigilosa en el "hogar más amigo" y, traicionando todos los sentimientos de amistad, gratitud, nobleza, Fría-Mente, cumple una misión de asesinar a un hombre [...] dinamitado por un explosivo colocado por la mejor amiga de su hija. Fue como si hubiéramos "descubierto un nuevo mundo" [...] ¿Cómo controlar cada acción de los amigos y amigas de nuestros hijos en una sociedad así desfigurada? ¿Cómo evitar el "uso" de nuestros propios hijos? Tal vez recuperando la autoridad perdida que no es arbitrariedad ni autoritarismo [...] No quiero seguir sin una aclaración vital, Ana María González es una adolescente que asesina. No partamos de esta base para decir que toda la juventud está enferma. Que todos los padres descuidan a los hijos o los vuelven muy cómodos. Miles de Anas Marías González (*sic*) estudian, trabajan, sueñan, se frustran y no matan generales» (*Gente*, 1/7/1976).

y Desaparecidos por Razones Políticas) las causas que habían originado la desaparición. En un contexto de escasísimas respuestas a las demandas de paradero, era por lo menos insensato colocarse, como reclamantes, en el lugar de los estigmatizados por el discurso dictatorial. Con el retorno de la democracia, la voluntad de señalar la magnitud de los crímenes cometidos por la dictadura llevó a enfatizar los rasgos de «inocencia» de las víctimas, y una de las claves en este proceso fue la imagen de las víctimas adolescentes de la dictadura militar.

¿Cómo hacer para reclamar por los hijos sin que se pensara que eran «subversivos»? El énfasis de los reclamos en la filiación por sobre la raíz política del secuestro de las personas permitió eludir esas acusaciones y a la vez reforzar la perversidad y la magnitud de los crímenes estatales. Es en este contexto que los adolescentes como víctimas comenzaron a cobrar peso en un sentido inverso al de la propaganda militar, manteniendo como característica central su inmadurez y propensión a la manipulación que a la vez los convertían en víctimas inocentes de la dictadura.

El informe de la Comisión Nacional sobre la Desaparición de Personas (CONADEP) de 1984 retoma estos conceptos. En su *Prólogo*, al definir a las víctimas de la represión, ubica entre las numerosas formas de activismo social a los «muchachos que habían sido miembros de un centro estudiantil» y afirma que las víctimas eran «en su mayoría inocentes de terrorismo o siquiera pertenecer a los cuadros de la guerrilla, porque éstos presentaban batalla y morían en el enfrentamiento o se suicidaban antes de entregarse, y pocos llegaban vivos a manos de los represores» (CONADEP, 1997: 10-11). A su vez, el Capítulo II del informe, *Víctimas*, dedica un apartado a los adolescentes, diciendo: «Todavía no son maduros, pero ya no son niños. Aún no tomaron las decisiones fundamentales de la vida, pero están comenzando a trazar sus caminos. No saben mucho de los complejos vericuetos de la política ni han completado su formación cultural. Los guía su sensibilidad. No se resignan ante las imperfecciones de un mundo que han heredado de sus mayores. En algunos, aletea el ideal, incipiente rechazo de la injusticia y la hipocresía que a veces anatematizaron en forma tan enfática como ingenua [...]

Casi 250 chicas y chicos que tenían entre 13 y 18 años desaparecieron, siendo secuestrados en sus hogares, en la vía pública o a la salida de los colegios» (CONADEP, 1997: 123-124).

La magnitud de los crímenes denunciados llevó a un rechazo acrítico hacia un pasado signado por la violencia, tanto durante como antes de la dictadura militar: «La predisposición favorable hacia la temática de los derechos humanos no implicó una recuperación épica de las víctimas sino un repudio a los métodos ilegales, tanto los de la violencia política como los de la represión ilegal» (González Bombal, 1995: 205-206). Frente a este panorama, politizar la discusión evocando el compromiso político de las víctimas era doblemente difícil: por un lado, porque se corría el riesgo de que esa reivindicación fuera asociada con las organizaciones armadas y sus prácticas violentas. Pero sobre todo, porque una iniciativa en esta línea contradecía la visión acerca de la represión y sus víctimas que comenzaba a predominar. La voluntad de dejar atrás una época signada por la violencia se tradujo en una caracterización mucho más ética que política de una etapa caracterizada por las violaciones a los derechos humanos. En este espacio, la figura de las víctimas perdió sus aristas políticas frente al realce de sus cualidades morales. Y esta dimensión ética se trasladó a la descripción del período: «Lo que se había llamado la "guerra interna" era ahora la "represión" o el "terrorismo de Estado" y los que habían sido "subversivos" ahora eran "militantes", "jóvenes idealistas", "víctimas" y más precisamente, "víctimas inocentes"» (Novaro y Palermo, 2003: 487).

El emergente de estos procesos sociales fue la imagen de la víctima inocente, joven, en un arrastre de la respuesta a la propaganda dictatorial y acudiendo a la necesidad de reforzar los elementos de condena al gobierno militar. Es en este marco que la historia de *La noche de los lápices*, a través de la voz de Pablo Díaz, sobreviviente de la masacre, fue conocida.

EL EMBLEMA: EL TESTIGO, EL LIBRO, LA IMAGEN

Hasta el momento del Juicio a las Juntas Militares, en 1985, el episodio de *La noche de los lápices* era muy poco conocido. El 9

de mayo de ese año, la Sala de Audiencias de la Cámara Federal fue el escenario de la declaración de Pablo Alejandro Díaz:

Díaz: El 16 de setiembre de 1976, en procedimientos son levantados chicos, estudiantes, yo era estudiante secundario en ese momento, yo me entero de esto al día siguiente por una relación que habíamos tenido, por un pedido de boleto escolar secundario; me interiorizo con amigos pienso en ir a presentarme a una comisaría e ir a verlos, yo creía que estaban en comisarías, no lo hago, dejo pasar el tiempo, el 21 de setiembre de 1976 a las cuatro de la mañana se detienen cuatro vehículos...
Dr. D'Alessio: Perdón, para no perder el hilo cronológico, ¿qué relación explicó Ud. tenía con otros muchachos que habían sido detenidos?
Díaz: Porque después los veo en campos de concentración.
Dr. D'Alessio: No, me refiero a qué vinculación tenía Ud.
Díaz: Por el boleto escolar secundario, por el pedido que habíamos ido a hacer y por la relación del grupo de la Coordinadora de Estudiantes Secundarios que había en la ciudad de La Plata, éramos varios chicos de colegios secundarios todos de edad de catorce a dieciocho años y nosotros habíamos ido al Ministerio de Obras Públicas, en ese momento manejaba el transporte y fuimos viéndonos. De vista no nos conocíamos en sí, yo después cuando me encuentro con ellos en distintos campos donde estuve voy relacionando todo esto y después por los interrogatorios que me hacen a mí (*Diario del Juicio*, núm. 3, 1985: 62).

Desde este momento fundacional, el destino de las víctimas del operativo policial del 16 de septiembre apareció estrechamente ligado a las manifestaciones por el boleto estudiantil secundario, realizadas en 1975, un año antes del golpe militar. Su condición de militantes políticos además de estudiantiles, aunque consignada, pasó a un segundo plano. La figura de las jóvenes víctimas de la represión, conocida en uno de los primeros testimonios vertidos durante el Juicio, concentraba varios elementos significativos: adolescentes frente a los adultos que los reprimen (aún estaban estudiando) por un reclamo «apolítico», de carácter gremial (el boleto secundario), que pocos considerarían injusto o inadecuado (de hecho, el BES, con distintas variantes, fue restablecido al poco tiempo).

Pablo Díaz se convirtió en la encarnación de todos estos emblemas. Era un sobreviviente al terrorismo estatal, víctima de

la represión, y también uno de aquellos jóvenes proclives a ser «captados» por la guerrilla de la propaganda dictatorial:

El pormenorizado relato de Pablo Alejandro Díaz no fue el primero que logró conmover a la Sala de Audiencias en las tres semanas que se cuentan a partir del 22 de marzo. Sin embargo se lo escuchó como si lo fuera y durante una hora y cuarenta minutos sólo vibró su voz. [...] Influyó en ello la serie de delitos que fue denunciando, secuestros, privaciones ilegítimas de la libertad, torturas reiteradas, lesiones, violación, presuntos homicidios, desapariciones, etcétera. Todos ellos provocados a un grupo de adolescentes, de "chicos" como los llamó Pablo con la voz quebrada por la emoción cada vez que tuvo que referirse a los padecimientos (*Clarín*, 10/5/1985).

La noche de los lápices concentraba elementos que la transformaron en uno de los símbolos de la represión, según se la describía en aquellos años: «Por ensayar una *tibia protesta estudiantil*, un grupo de adolescentes de 16 y 17 años fue secuestrado, torturado y hecho desaparecer [...] *Fue, seguramente, uno de los crímenes más horrendos y absurdos del Proceso*» (*La Semana*, 19/9/1985: 59. Cursivas mías).

En esta coyuntura, Pablo Díaz asumió un rol decisivo como portavoz e impulsor de esa memoria. En primer lugar, por una cuestión existencial: «Yo tengo las cosas claras: creo que en toda masacre siempre queda un sobreviviente para contarlo y hacer condenar a los culpables. Ése es mi compromiso con los chicos» (*La Semana*, 19/9/1985: 63). Su convicción acerca de la necesidad de testimoniar lo transformó en un emblema viviente del terrorismo de Estado, pero también de la necesidad de refundar las luchas sociales. Luego de su declaración en el Juicio a las Juntas, comenzó una febril actividad de denuncia y difusión. Becado por una institución internacional, dio más de tres mil charlas entre mediados de 1986 y fines de 1988, a veces hasta tres por día, fundamentalmente en escuelas primarias y secundarias y en universidades. Desde un primer momento su objetivo fue lograr la transmisión de la experiencia a los jóvenes estudiantes, para que se apropiaran de la historia, del reclamo y de las prácticas participativas. La primera charla, en 1985, fue en la escuela de

Bellas Artes de La Plata (donde estudiaban muchos de los desaparecidos):

Entrevistador: ¿Cuál fue la reacción?
Pablo Díaz: Yo creo que de sorpresa, de descubrimiento, de asombro... y de no creerlo. Y de dolor, y de emoción, porque los adolescentes, después de esa charla... Era un día en que llovía muchísimo. Yo siempre me acuerdo de la tormenta que había, y decidieron salir a caminar por Calle 7, bajo la lluvia, a reclamar, ¿no? Aparición con vida. Fue para un 16 (Pablo Díaz, Entrevista, agosto 2003)[4].

La secuencia *charla-reacción-movilización* resume las características de sus iniciativas como portavoz de la memoria de *La noche de los lápices*. Sus acciones acompañaron la voluntad del movimiento de derechos humanos (el esclarecimiento y el reclamo de castigo), pero incluyeron el énfasis en la necesidad de la organización de los estudiantes. El relato de los episodios de septiembre de 1976, que enfatizaba la causa de la desaparición en el reclamo del boleto estudiantil, era una vía magnífica para instalar esa práctica. No fue una tarea fácil, ya que temía el rechazo de las audiencias por su pasado de militancia, en un contexto en que era fácil identificarse y rechazar las violaciones a los derechos humanos con «víctimas inocentes», pero resultaba más difícil hacerlo cuando había un reconocimiento explícito de la militancia en organizaciones guerrilleras[5].

[4] En lo sucesivo, todas las referencias al testimonio de Pablo Díaz corresponden a esta entrevista, salvo que se indique lo contrario.

[5] Pablo Díaz reflexiona: «[Temía] que por el hecho de haber estado militando políticamente en alguna organización que adhería a organizaciones guerrilleras, me separen desde los prejuicios. [... A] los chicos de los lápices no les tendría que haber pasado eso, pero a los que eran de las organizaciones guerrilleras! No, no, no, a nadie le tendría que haber pasado todo esto. [...] Creo que tuve un proceso igual al de muchas madres: "No, mi hijo era inocente". [...] Quedó muy pegado, y yo me siento responsable de lo que hice. No, claro, hablaba del boleto estudiantil, pero la conciencia fue inicialmente política, para llegar a la lucha del boleto estudiantil. Lo decidíamos políticamente dentro de nuestras organizaciones» (Pablo Díaz, Entrevista).

Uno de los objetivos de las charlas públicas de Pablo Díaz era contribuir a la reorganización del movimiento estudiantil: «Cada charla tuvo un esfuerzo y una voluntad, que no era del conjunto, sino de tres o cuatro chicos que hacían punta, y que se jugaban el poder llevar a las Madres, a las Abuelas, a otros sobrevivientes, *yo tenía esa responsabilidad. Ponía la semilla junto con ellos, junto con los cuatro chicos, a que después la directora les deje formar el centro de estudiantes.* [...] Que el padre que acompañaba al chico lo deje ir mucho más seguro a la otra charla» (Pablo Díaz, entrevista, la cursiva es mía).

En esa etapa, la militancia política de Pablo y sus compañeros fue desplazada por la reivindicación del boleto estudiantil: «En el libro queda claro que eran militantes políticos, y fue en el '86, y en el '85 lo dijimos. Y hoy todavía hay quien pretende decir: "Pablo siempre habló del boleto estudiantil secundario, fue por el boleto". No, yo lo dije en el '85, [...] después no lo manifestaba en las charlas, porque veía caritas de catorce años, a los padres que los traían». En el contexto de movilización del movimiento de derechos humanos posterior al juicio de 1985 y frente a la inminencia de las leyes de impunidad, la urgencia era otra: «En la década del ochenta yo sé que tenía que generar el debate en las casas. [...] Todavía era el tema del "Juicio y Castigo a los culpables". [...] En ese momento nosotros nos jugábamos más la decisión de que lo hubiera y también al aporte de pruebas. Estaba mucho más en construcción todo».

El relato conformado en los años iniciales de la transición luego de la declaración judicial de Pablo Díaz se vio reforzado por dos vehículos culturales de primera magnitud: un libro (editado por primera vez en junio de 1986) y una película, estrenada el mismo año. Las posibilidades simbólicas del episodio fueron vistas de inmediato. Díaz recuerda que poco después de testimoniar habló con María Seoane «y charlando con ella me dice de si yo estaba dispuesto a contar la historia, a ver un poco más, a profundizar un poco más desde lo periodístico. [...] Que ella me decía que eso iba a ser importante, de la importancia de un libro» (Pablo Díaz, entrevista).

El resultado fue la publicación de *La noche de los lápices* (1986). En su contratapa de las primeras ediciones, se reproducía

la imagen dominante sobre los sucesos: «La Plata, invierno del 76. Como en años anteriores, los estudiantes secundarios luchan por una sentida reivindicación: el boleto escolar. Pero en el país impera el terrorismo de Estado, y la respuesta no puede ser más brutal. Arrancados de los brazos de sus padres, son secuestrados por los hombres de Camps[6]. Algunos luego recuperan la libertad y así es posible reconstruir los detalles del cautiverio y el horror a que fueron sometidos [...] iluminados con la fuerza de sus sueños y la ternura adolescente que no pudieron destruir sus verdugos» (Seoane y Ruiz Núñez, 1986 [1987]).

Los autores tuvieron una vocación fundacional. Concluyen la escritura del libro en el Día del Periodista, «un epílogo a la historia que, por primera vez, contaríamos a las jóvenes generaciones venideras» (Seoane y Ruiz Núñez, 1997: 11). Estos futuros lectores eran depositarios de la historia pues «mientras existiera un joven que deseara un mundo más solidario y justo, ninguno de los adolescentes secuestrados en *La noche de los lápices* desaparecería para siempre» (ibídem). El mandato de memoria es claro: «Hoy soñamos con los jóvenes que conocerán a estos chicos y los levantarán como bandera» (ídem, 18-19).

El libro es una reconstrucción de las breves vidas de los protagonistas de la masacre, en la que se menciona su militancia política, a veces algo diluida (se califica a las células de la UES como «equipos», y no se menciona a la organización Montoneros, de quien la UES era la expresión estudiantil). Señala con fuerza el deber de recordar y testimoniar: «Festejamos la reaparición de Pablo Díaz y su devoción por la memoria». Esto fue contrapuesto con la actitud de los demás sobrevivientes, que no hablaron (las páginas del libro en las que se los menciona llevan como título «Los ausentes»). Tácitamente se desaprobaba en el libro el silencio de otros sobrevivientes, como Emilce Moler o Patricia Miranda. El impacto de la experiencia vivida, distintos tiempos y contextos personales inhibieron a otros testigos de hablar, una situación bastante frecuente durante la transición en quienes habían pasado por la experiencia concentracionaria. Por otra parte,

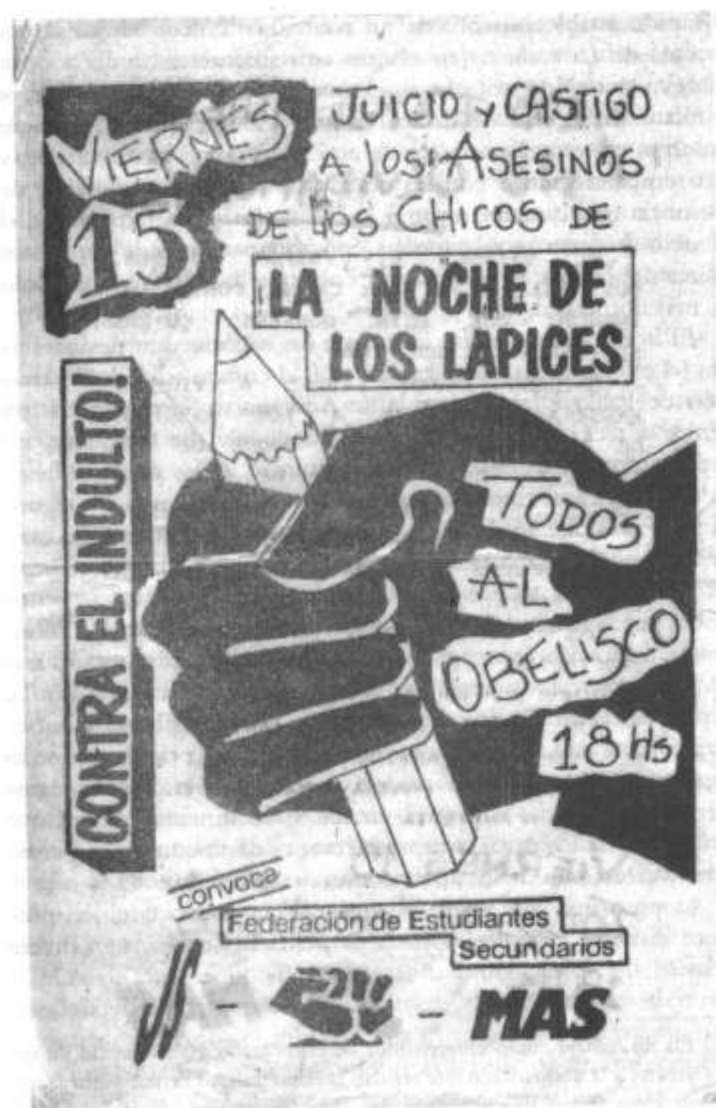
[6] Ramón Camps fue el jefe de la Policía de la Provincia de Buenos Aires.

el rápido establecimiento de un relato «canónico» acerca de los sucesos de *La noche...* (en el que escasamente se aludía a otros sobrevivientes) no era el contexto más propicio para animarlos al relato. En el caso de Pablo Díaz es evidente que la forma de procesar esa experiencia fue la actividad como denunciante, y esto empalmó tanto con las demandas como con el deber de memoria que caracterizaron a la transición. Por el contrario, el silencio de otros se relacionaba con zonas oscuras de los relatos acerca del horror: el estigma y la culpa por la sobrevivencia sólo las más notorias de ellas[7].

El libro comienza con la lista de los adolescentes desaparecidos («Los chicos»), y abre el relato con el comienzo de la declaración de Pablo Díaz en la sala de Audiencias. Se divide en tres partes: «Crecer en la tormenta», «La noche» y «La memoria». En la primera parte se describe la cotidianidad de los adolescentes y se los ubica en el contexto político de los años setenta. La segunda parte describe en detalle la vida de los jóvenes durante su cautiverio. Los autores corrieron conscientemente un riesgo: «Quien lea estas páginas no permanecerá indiferente. Del impacto emocional por la revelación de la perversidad que asesinó a la adolescencia, podrá o no recuperarse. Nosotros, ya lo hemos incorporado a nuestras vidas y jamás nos recuperaremos» (ídem, 18-19). La tercera parte, mucho más breve, se ocupa de describir la búsqueda por parte de los padres y la vida de Pablo Díaz desde que se lo legalizó como preso hasta su declaración en el Juicio. Hay también, en las distintas ediciones, un anexo documental que incluye resúmenes de los casos, y reproducciones de documentos personales y creaciones de los adolescentes desaparecidos.

La preocupación acerca de qué contar estuvo también presente durante la realización de la película de Héctor Olivera

[7] En mi trabajo como entrevistador he encontrado gran cantidad de sobrevivientes a la desaparición que señalan la imposibilidad de transmitir la experiencia por la que habían pasado durante la década del ochenta, debido a un contexto de relato público en el que sólo había espacio para víctimas y victimarios. Lo mismo sucedió, en muchos casos, con quienes habían participado en la lucha armada.



El impacto del libro *La noche de los lápices*. Un volante de una marcha estudiantil de septiembre de 1990, que reproduce el diseño de la tapa del libro de Seoane y Ruiz Núñez.

(1986), en la que participaron como asesores Pablo Díaz y Jorge Falcone, hermano de María Claudia. ¿Debían mostrarse, por ejemplo, escenas de tortura? «Yo lo que no quería era pasar el límite de lo soportable. Qué era lo que podía soportar una persona [...] En los documentales del Holocausto, cuando uno ve las escenas de los campos, llega un momento que cambia de canal. Yo tenía ese gráfico. Les digo: "Bueno, traten de ver documentales del Holocausto, de los campos de concentración de los nazis, y compárenlo con esto". Pero a la vez me planteaba que no quería que en esto cambien de canal» (Pablo Díaz, entrevista).

Sin embargo, la crudeza de algunas de las escenas conspiró contra este objetivo, quizás por el desequilibrio entre la primera parte de la película, en la que pinta una cotidianeidad de los adolescentes casi bucólica, y los abismos que reflejan escenas de tortura y humillaciones durante el cautiverio. Esto no fue el único tema que debió ser revisado y elaborado para la película. El guión debió revisarse cuidadosamente en función de los compromisos políticos, pasados y presentes, de los familiares de los jóvenes. La *politicidad* de la historia de los jóvenes no quería perderse, pero al mismo tiempo no parecía posible expresarla abiertamente. Es por eso que cuando hay alusiones al contexto político de los años previos al golpe son tan sutiles que sin un trabajo por parte de los docentes, o de quienes guíen la exhibición, se pierden. En una escena, Pablo llega a una villa de emergencia y allí entrega una revista con el rostro del Che Guevara en la tapa a una mujer, que dice no saber quién es: «Pusimos debates. Pablo va con la revista del Che Guevara, y aparece la foto de Evita. Queríamos generar debate político, pensábamos todo en disparadores» (Pablo Díaz, entrevista).

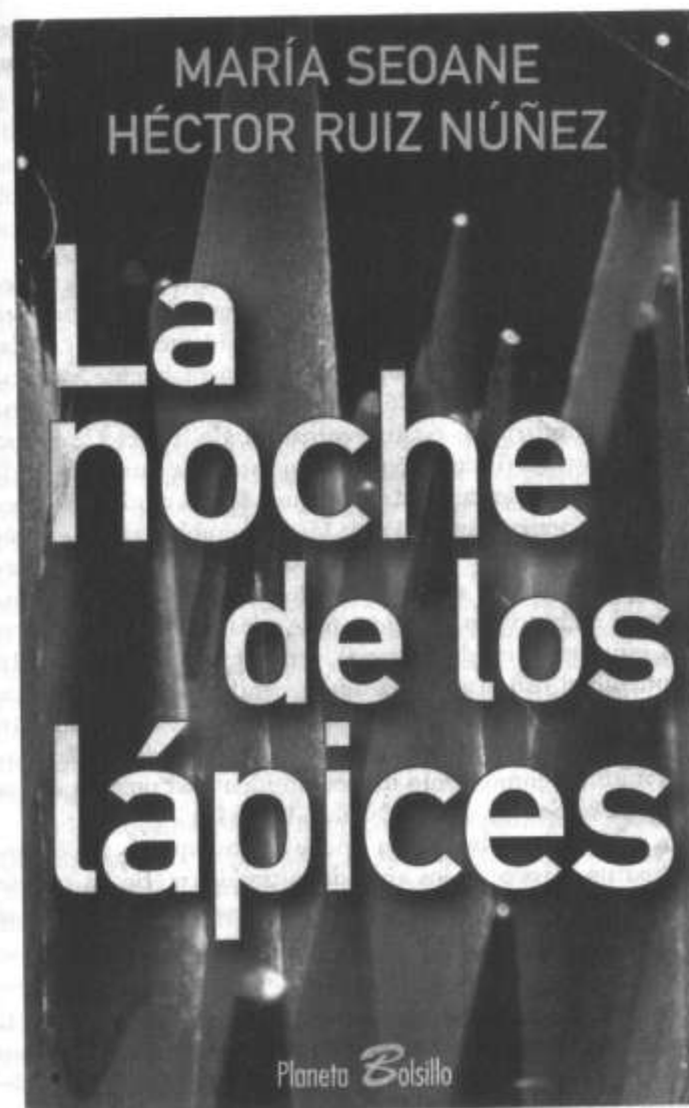
La película alcanzó una gran difusión y popularidad, completando muchas veces el esquema de las actividades realizadas los 16 de septiembre en las que se organizaba su exhibición y debate posterior. El 26 de septiembre de 1988 fue exhibida en la televisión abierta en un canal privado. Fue vista por unos tres millones de personas, uno de los más altos *ratings* en la televisión argentina, sólo superado por las imágenes de la llegada del hombre a la Luna y el mundial de fútbol. Esta situación generó resquemores en el gobierno radical, ante posibles «malestares» de

los sectores militares (Seoane y Núñez, 1997: 15, *Página 12*, 28/9/1988). En ese año, en ese contexto «recalentado», se reimplantó en la provincia de Buenos Aires el boleto estudiantil secundario (*Página 12*, 16/9/1988).

Si bien el libro y la película se realizaron en forma independiente, siguen la misma estructura, lo que no sorprende dado que el articulador de ambas iniciativas es el testimonio de Pablo Díaz. El emergente de estos relatos es la consolidación, durante la década del ochenta, de una interpretación emblemática de la represión a los jóvenes, donde es central la inocencia de las víctimas. Se consolidó así un modelo de denuncia que enfatiza lo aberrante de los crímenes de la dictadura, por encima de la discusión de la situación histórica y política que los hizo posibles.

Esa visión dominante de *La noche de los lápices* se mantuvo y consolidó a lo largo de los años, llegando hasta la actualidad. Así, el libro *Haciendo Memoria en el país de Nunca Más* analiza la historia reciente argentina y propone discusiones comparando a los jóvenes de los sesenta y setenta con los de los noventa. Si bien mencionan la movilización y el clima represivo, las descripciones prácticamente no explican las características políticas de la actividad juvenil. La descripción de *La noche de los lápices* reproduce el arquetipo de los ochenta: «En septiembre de 1975, estudiantes de varias escuelas de la provincia de Buenos Aires, luego de organizarse y reclamar, lograron que los estudiantes de las escuelas secundarias pagaran una tarifa más baja en los transportes. [...] Poco después del golpe de Estado, las autoridades decidieron eliminar la tarifa reducida. Los estudiantes, *inconscientes del riesgo*, decidieron organizar pequeñas protestas en varias ciudades. La respuesta de los militares fue inmediata. El 16 de septiembre de 1976, en La Plata, el jefe de la policía ordenó la muerte de los que intervinieron en la protesta» (Dussel, Finocchio y Gojman, 1997: 77-78. Cursivas mías).

En *El golpe y los chicos*, de Graciela Montes, los sucesos del 16 de septiembre de 1976 son descritos así: «A un grupo de adolescentes de la ciudad de La Plata los secuestraron en una triste noche que se recuerda como *La noche de los lápices, los torturaron y los asesinaron simplemente porque habían tomado parte en una campaña en favor del boleto estudiantil*» (Montes, 2001: 8. Cursivas mías).



A mediados de la década del noventa, esta portada de una reedición del libro de Seoane y Núñez continúa enfatizando el discurso establecido por el relato emblemático instalado a partir del Juicio a las Juntas (1985).

En ambos casos, y se trata de material que circula bastante entre los docentes, la causa de la desaparición de los adolescentes continúa siendo el reclamo por el boleto[8].

LA(S) HISTORIA(S) LLEGA(N) A LA ESCUELA

La fuerte presencia de *La noche de los lápices* en las escuelas se debió, en primer lugar, al hecho de que el movimiento estudiantil se apropió de la fecha emblemática. Coincidentemente con las actividades públicas de Pablo Díaz, fundamentalmente en ocasión de los aniversarios del 16 de septiembre, el movimiento estudiantil secundario se estaba reorganizando. En el Congreso Constitutivo de la Federación de Estudiantes Secundarios (FES) se reunieron representantes de 77 escuelas de la ciudad de Buenos Aires (Berguier y otros, 1986: 150). El emblema de *La noche de los lápices* cobró una dimensión políticamente atractiva: jóvenes desaparecidos por su actividad gremial estudiantil, epitomizada en el reclamo por el boleto (que sería una de las banderas de los estudiantes en democracia), y una fecha emblema: el 16 de septiembre: «En la mayoría de los centros de estudiantes de los colegios secundarios florecieron agrupaciones bautizadas 16 de septiembre en homenaje a los chicos desaparecidos en La Plata y, al mismo tiempo, como una nueva identidad unitaria de los adolescentes» (Seoane y Ruiz Núñez, 1997: 15).

Las marchas y actos «por la noche de los lápices» se convirtieron en un clásico de los años de la transición. En las que se organizaban en la ciudad de La Plata, la presencia de Pablo Díaz

[8] En la última edición disponible del libro de Seoane y Núñez (2003), la portada cambia. Las ediciones anteriores tenían imágenes de lápices y puños que los oprimían, mientras que en la actual hay una fotografía de una movilización estudiantil de aquellos años. La contratapa no acompaña este cambio, pues los sucesos del 16 de septiembre de 1976 tuvieron por protagonistas a «un grupo de estudiantes secundarios que luchaban por la reincorporación del boleto escolar gratuito». Ver ilustración página 116.

era constante y determinante: «*Sentía que la tenía que organizar.* Me juntaba para organizarla. Hoy me pasa que a fines de agosto sé que no soy necesario [*se ríe*] y que va a haber una marcha el 16 de septiembre. *Al principio sentía como que tenía que llevar la bandera adelante.* Y hoy... si voy o no voy... la marcha se hace [...] Yo creo que hoy tengo que acompañar. Ese es mi lugar hoy, acompañar» (Pablo Díaz, entrevista. Cursivas mías).

En la segunda mitad de la década del ochenta, las conmemoraciones organizadas por fuera del sistema educativo por los centros de estudiantes lograron la ratificación oficial del feriado: hasta 1988 el gobierno de la provincia de Buenos Aires decretaba asueto en coincidencia con las marchas y conmemoraciones (ver por ejemplo, *Clarín*, 17/9/1988). Desde ese año, «producto de una apropiación política de los nuevos actores de la vida estudiantil secundaria durante la transición democrática, el evento fue el primero en ser reconocido por la autoridad educativa. En agosto de 1988 se sancionó la ley provincial 10671, que instituyó el 16 de septiembre como "Día de la reafirmación de los Derechos del estudiante Secundario"» (Raggio, 2002: 45). En 1998, el aniversario se incorporó oficialmente al calendario escolar de la ciudad de Buenos Aires, como «Día de los Derechos del Estudiante Secundario», en clara resonancia con la historia del reclamo por el boleto (Decreto 1109/98). Estas medidas establecen la obligatoriedad de realizar actividades en las escuelas en ocasión del aniversario[9].

A los docentes, desde entonces, se les plantea la cuestión de qué contar a los alumnos un 16 de septiembre. Desde su estreno, la película se transformó en un recurso didáctico al que apelan muchos, en tanto es uno de los pocos materiales socialmente legitimado de circulación masiva en relación con el tema. La película contiene imágenes fuertes. Una investigación reciente

[9] En la provincia de Buenos Aires, esas actividades consisten en «clases alusivas a esta conmemoración, al tema Democracia y Derechos Humanos, brindando información sobre los sucesos acaecidos el 16 de septiembre de 1976, remarcando la importancia de los valores democráticos en contraposición a la arbitrariedad de los regímenes dictatoriales» (Ley núm. 10671).



El libro de Seoane y Núñez se adapta a los tiempos. Esta reedición, del año 2003, refleja los cambios en el contexto histórico que permiten recuperar —al menos gráficamente— la militancia política de los jóvenes asesinados y desaparecidos durante la década del setenta. El libro, sin embargo, no incluye modificaciones textuales. Comparar con la tapa original.

alerta acerca de los problemas que para la educación plantea esta situación: «La falta de sentido que genera el terror queda ejemplificada en la interpretación que [*los jóvenes*] hacen de la película *La noche de los lápices*. Los entrevistados (de entre 21 y 25 años) hicieron referencia a la película y no se explican por qué el reclamo del boleto estudiantil pudo haber llevado a la desaparición de personas, siendo una reivindicación obvia. ¿Cómo es posible que haya desatado el horror? ¿Estaba en el horizonte histórico de esos jóvenes y de sus familiares la desaparición, la muerte y la tortura de 30.000 personas?» (Jabbaz y Lozano, 2001: 109). Una de las entrevistadas para ese trabajo señala: «La película no me gustó, me dio miedo. Me costó dormirme, y soñaba. Hasta ese momento yo no sabía nada, más cuando veía a los jóvenes, lo que les hacían y cómo los torturaban y qué les hacían a las chicas. Me shockeó. En mi familia me contaron después que yo vi la película, no antes» (ídem, 2001: 109 y 123).

Posiblemente la exhibición de la película logra su intención de instalar el tema entre los jóvenes («me contaron después... no antes»). Pero la voluntad de informar y la forma adoptada para hacerlo se ven limitadas por la ausencia de una ubicación histórica de los sucesos, necesaria para la incorporación al pasado de los espectadores/alumnos y para la interpretación de la información. A su vez, la desproporción entre el castigo y la «actividad» exhibida como causa limitan la posibilidad de apropiación del mensaje de lucha. Desde el punto de vista de la enseñanza de Ciencias Sociales, y dado que la transmisión de contenidos es uno de los fines de la educación, el desafío es precisamente trascender el impacto emocional generado por el film: «...no sé muy bien lo que me causó [*la película*], yo la vi y sabía que era algo de la vida real, pero no sabía dónde meterlo, en qué contexto, ni cuándo sucedió exactamente o de qué manera. Creo igual que lo mantuve en mi cabeza hasta entender con qué fue encajando» (Testimonio de una entrevistada, ibídem).

Para poder «encajar» la información de la película, el docente debe reponer el contexto histórico, para evitar que el relato sea trasladado a un espacio atemporal y por lo tanto caer en el anacronismo. En el caso de *La noche de los lápices*, en tanto emblema, esta tarea es determinante.



Aspecto de una de las marchas estudiantiles en ocasión del 16 de septiembre, hacia finales de la década del noventa.

¿QUÉ FALTA EN LA(S) HISTORIA(S)?

En noviembre de 1998, los alumnos de una escuela de la Capital Federal votaron como nombre para su escuela María Claudia Falcone, y esta decisión fue refrendada por el gobierno al año siguiente (Decreto 1982/99). Fue una iniciativa de algunos de los docentes del establecimiento, apoyada por preceptores, alumnos y el cuerpo directivo. No es un dato menor el hecho de que Jorge Falcone se desempeñara allí como docente hasta poco tiempo antes. En los fundamentos para la elección se explica que se descartó la propuesta inicial de bautizar a la escuela como «16 de septiembre»: esa fecha «recuerda a la represión. En cambio, el nombre de María Claudia Falcone recuerda a una persona que luchaba, que creaba, es una forma de mantenerlos vivos. Se puede pensar en seguir luchando, dar una continuidad. Queremos recordar a una generación en el

momento que avanzaba, no cuando fueron derrotados» (*Página 12*, 18/11/1998).

Desde el punto de vista de la enseñanza, la alusión a la lucha de los adolescentes evocados implica incluir sus historias de vida en el contexto de una época compleja. Una propuesta del Ministerio de Educación, la *Guía de análisis de La noche de los lápices* acompaña a una edición en vídeo de la película que se distribuye en escuelas estatales. Los objetivos de la publicación son «Analizar las condiciones político institucionales en las que se produjo el golpe de Estado de 1976 [...] Caracterizar el *modus operandi* del Estado y sus instituciones durante la dictadura [y] comprender los efectos que produjo el terrorismo de Estado en la sociedad civil» (MINEDUC, 2001). Esta propuesta de actividades reintroduce las variables históricas mínimas necesarias como para dar contexto a la historia narrada por la película. Así como en los ochenta la entrada de la película en las escuelas había cumplido fundamentalmente la función de *denuncia*, las actividades propuestas en esta publicación apuntan esencialmente a su *comprensión*[10]. Puesto que ésta se produce críticamente, puede que no coincida con el mensaje dominante de *La noche de los lápices*, presente en las conmemoraciones. En todo caso, representa para el docente que decida llevar a cabo estas actividades un esfuerzo crítico por partida doble, pues estará cuestionando no sólo su propio sentido común en relación con estos temas, sino una versión dominante de los hechos.

---

[10] Los puntos de la guía incluyen, entre otros: «Claudia Falcone milita en la UES [...] y Pablo Díaz en la JG [...] ¿Cómo caracterizan ambos personajes a sus respectivas agrupaciones? ¿Qué análisis político hace cada uno de ellos? Busquen información sobre las principales agrupaciones políticas estudiantiles que se desarrollaron durante la década de 1970 [...] Tengan en cuenta: a) su ideología política; b) su vinculación con los partidos políticos; c) objetivos y estrategias de acción; d) actividades». Y otra: «Luego del secuestro de los compañeros de Pablo, su padre le dice: "Suponéte que vengan a buscarte, podemos aclarar todo [...] vos, Pablito, no tenés nada que ocultar". Analicen esta frase teniendo en cuenta cuál es, en 1976, la visión de la opinión pública sobre: a) las Fuerzas Armadas; b) el golpe de 1976; c) las organizaciones guerrilleras. Luego, confronten esta visión con lo que sucedió en la Argentina durante el Proceso» (MINEDUC, 2001: 2-6).

La introducción de la revisión histórica de los hechos evocados en la película permite evitar tanto la ritualización de una fecha importante para los jóvenes como la parálisis frente al horror o la incomprensión. Diversas iniciativas de revisión y crítica a la visión dominante en la película están en curso:

- Un material didáctico producido por la Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH) sostiene: «A menudo la exhibición de esta película produce tal pánico entre los estudiantes que llega, a veces, a inhibir los deseos de participación. Este miedo surge a los adolescentes cuando se identifican con los protagonistas que fueron desaparecidos, torturados y muertos por las fuerzas represivas. [...] Como esto es lo opuesto al objetivo que nos proponemos al tratar de construir una memoria colectiva, se hace necesario, antes de la exhibición del film, contextualizar los hechos» (APDH, 2001: 61).
- La misma publicación incluye un artículo de Jorge Falcone, quien critica «un abordaje melodramático justificado por "necesidades del traslado a la ficción"» y señala que «El contagio de este último aspecto reaparece en múltiples representaciones dramáticas llevadas a cabo en colegios de todo el país» (Falcone, 2001: 67). El autor identifica dos «ideas fuerza que —alternativamente— han venido inclinando el tratamiento del tema, en un principio hacia la inocencia absoluta de los involucrados, y luego hacia el heroísmo ilimitado» (ibídem, 62). Califica a la película de «chupete electrónico con que sortear descomprometidamente la fecha correspondiente del calendario escolar» (ídem, 68).
- La Agrupación HIJOS produjo un vídeo sobre la UES para ser exhibido cuando se los convoca a participar en actos: «Como dijo enfáticamente un entrevistado, *"así se dejan de pasar todo el tiempo 'La noche de los lápices' y 'La historia oficial'"*» (Bonaldi, 2002).
- En 1998, los estudiantes secundarios de La Plata apuntaban, frente a la represión en algunos colegios, en la misma línea: «Cuando nos pidieron que escribamos algo sobre el 16 de septiembre, aunque parezca raro, nos surgió un gran desconcierto. ¿Qué decir? ¿Qué hacer? 22 años y la impunidad sigue, la impotencia nos aplasta día y día, y ¿qué hacer? Pareciera ser que la represión terminó en el '83, que todos, (los estudiantes) esperamos sentados en nuestros colegios para indignarnos una vez al año con la terrible suerte de nuestros compañeros (que dicho sea de paso fueron muchos más que ocho). ¿Qué pasó? Somos capaces de reaccionar ante la injusticia cometida contra otros (que es bueno y necesario) pero no somos capaces de reaccionar ante las agresiones que sufrimos» (HIJOS, *La Plata*, septiembre de 1998).
- Desde la reivindicación partidaria, agrupaciones estudiantiles vinculadas al peronismo reclamaron desde temprano la pertenencia a ese movimiento de los desaparecidos en *La noche de los lápices*. Un volante de la UES de Quilmes (1989) exhibe bajo sus fotos la leyenda «Peronistas que lucharon por una Patria Libre, Justa y Soberana. La historia negra del 16 de septiembre» y explica: «El 16 de septiembre no se convirtió en una fecha luctuosa para nuestro pueblo recién en 1976, con el fallido intento de escarmiento del movimiento estudiantil secundario [...] Ya en fecha similar, durante 1955 la restauración oligárquica [...] dio por tierra con los diez años más felices del pueblo trabajador, llegando hasta a prohibir el nombre de Perón[11]. Otro 16 de septiembre, dos décadas más tarde, fue asesinado en Córdoba por bandas parapoliciales [...] un titán del Movimiento Obrero Organizado: el compañero Atilio López, cofundador de la CGT de los Argentinos, impulsor del Cordobazo. Sólo repasando estos antecedentes podrá entenderse el sentido antiperonista y gorila de *La noche de los lápices.* No nos engañemos más. No fue casualidad que los seis compañeros que NO SOBREVIVIERON fueran de la UES. A esto hay que pensarlo con bronca y con orgullo» (Archivo del autor).

[11] Alude al golpe militar que depuso a Juan Domingo Perón ese día. Seoane y Núñez sugieren que la fecha, además próxima al Día del Estudiante (21 de septiembre), fue tenida en cuenta al planificar el operativo.

a 13 años de «LA NOCHE DE LOS LAPICES»



PERONISTAS QUE LUCHARON POR UNA PATRIA LIBRE, JUSTA Y SOBERANA

La "historia negra del 16 de Setiembre"

El 16 de Setiembre no se convirtió en una fecha luctuosa para nuestro pueblo recién en 1976, con el fallido intento de escarmiento al movimiento estudiantil secundario perpetrado por órden del general Camps, ya en fecha similar, durante 1955, la restauración oligárgica autodenominada "Revolución Libertadora", dió por tierra con los 10 años más felices del pueblo trabajador; llegando hasta prohibir el nombre de Perón. Otro 16 de Setiembre, dos décadas más tarde, fue asesinado en Córdoba por bandas parapoliciales al servicio de la oligarquía un titan del Movimiento Obrero Organizado: el compañero Atilio Lopez, cofundador de la CGT de los Argentinos, impulsor del Cordobazo.

Solo repasando estos antecedentes podrá entenderse el sentido antiperonista y gorila de "La noche de los Lapices". No nos engañemos más. No fue casualidad que los seis compañeros que NO SOBREVIVIERON fueran de la JSP. A esto hay que pensarlo con bronca y con orgullo. Y concientes de la responsabilidad histórica que nos asiste; ni más ni menos que recuperar una fecha de duelo en una fecha de lucha.-

LUCHAR POR UNA PATRIA LIBERADA

Hoy nos toca vivir a los secundarios y al resto de nuestro pueblo la más grave y dolorosa crisis.-

Ante esto debemos organizarnos y luchar junto a los trabajadores, con el compañero Ubaldini al frente de la CGT, para poder alcanzar una Patria libre, justa y soberana. Para esto consideramos como salida viable a esta crisis los 26 Puntos de la CGT.-

Sostenemos que "La sangre derramada no será negociada", nos pronunciamos en contra del indulto o cualquier tipo de amnistía para los responsables del terrorismo de estado. Pero no caeremos en la falsa opción de la izquierda liberal, que históricamente estuvo en contra de nuestro pueblo.-

Los estudiantes debemos organizarnos y luchar junto a nuestro pueblo, ya que somos los jovenes del 2000 y los dueños de la liberación. Empecemos a vencer hoy.-

"La justicia social se cumplirá inexorablemente, cueste lo que cueste y caiga quien caiga".-

Evita



UNION DE ESTUDIANTES SECUNDARIOS QUILMES

Liberación o Dependencia



Numerosas agrupaciones estudiantiles reivindicaron la pertenencia política de los desaparecidos en septiembre de 1976 vinculados a *La noche de los lápices*. En este caso el texto destaca el hecho de que aquellos que «no sobrevivieron» son «los peronistas».

Estas reivindicaciones son un eco parcial de un fenómeno más amplio que se dio en general en el espacio público desde mediados de los noventa, y que tiene que ver con una repolitización de la discusión acerca de la historia reciente argentina (Lorenz, 2001). En un acto en el Colegio Nacional de Buenos Aires, en 1996, Enrique Vázquez, ex alumno y profesor de Historia, sostenía, durante el primer homenaje institucional de esa casa a los estudiantes asesinados, detenidos y desaparecidos: «Durante mucho tiempo pareció más conveniente —o más presentable, si se quiere— decir que los estudiantes desaparecidos luchaban por el boleto estudiantil y diluir sus anhelos revolucionarios en pequeñas demandas gremiales. Era como si reivindicar su militancia los hiciera menos inocentes, menos defendibles. [...] Nos costó —y nos cuesta, todavía— emplear algunas palabras. Otras hasta perdieron su sentido original. Subversión, por ejemplo. De una palabra hermosa, que habla de dar vuelta las cosas, de transformar lo establecido, nos quedó una versión empobrecida que califica —y descalifica— a un delincuente. [...] Sin embargo nuestros compañeros eran, soñaban con ser subversivos» (Chávez y Lewinger, 1998: 245). Luego de describir la militancia juvenil en la década del setenta, Vázquez llegó al momento de la transmisión: «Hoy muchos jóvenes se molestan cuando se les habla de los maravillosos y revolucionarios años 60 y 70 [...] los pibes dicen. Muy bien, ustedes a los veinte años eran bárbaros; miren lo que nos dejaron. Tal vez ése sea el punto, ¿qué les dejamos? Las canciones de Sui Generis, algunos héroes para hacer un póster. Hoy venimos a dejarles [...] una lista con 90 nombres. No pretendemos que se hagan cargo de 90 muertes. Se trata de una lista con 90 vidas, 90 pibes que aprendieron a ilusionarse con causas justas en este mismo edificio. [...] Los propietarios de las épocas son los que las protagonizan. [...] Los revolucionarios de los 70 son propiedad exclusiva de nadie. Aprópiense ustedes, los pibes, de ese pasado que les pertenece y recíclenlo como se les dé la gana, lo mejor que puedan. Los más grandes vamos a estar ahí para ayudarlos» (ídem, 252-253).

El mandato sigue apelando a los desaparecidos y sus historias, aunque retrotrayéndolas al por qué de su desaparición, a las causas históricas de que se los reprimiera. Por otra parte, el dis-

curso abre la posibilidad a la revisión desde el presente. Este nuevo mandato plantea la revisión no sólo del pasado dictatorial y los años previos, sino de las construcciones que en democracia se hicieron acerca del mismo. Entre otras cosas, la del relato fundacional que introdujo la historia del terrorismo de Estado en el aula: *La noche de los lápices*.

REFLEXIONES FINALES: SOBRE LA VIEJA PREGUNTA DEL PARA QUÉ

Como señalé al comienzo, el objetivo de este trabajo no es analizar la apropiación por parte de los alumnos de los temas presentados en *La noche de los lápices*. Este objeto sigue siendo, como saben quienes trabajan estos temas, el gran agujero negro de los estudios sobre la memoria. Pero cada 16 de septiembre, el desafío para las escuelas y los docentes se reactualiza: repetir un ritual que se puede agotar en el mero hecho de pasar una película, o incorporar un tema denso y doloroso a partir de considerar su funcionalidad en el contexto de una propuesta educativa.

De allí que considero útil reflexionar acerca de las condiciones de instalación de este emblema de la represión, impulsado a partir de la actuación de uno de sus sobrevivientes, Pablo Díaz, y de los vehículos culturales —transformados en herramientas didácticas— constituidos por la película y el libro sobre su experiencia.

La demanda por la verdad que caracterizó el escenario público de los ochenta en la Argentina fue el contexto en el que Pablo visitó escuelas y participó en marchas. Fue en esos años que se difundió la película y muchos docentes comenzaron a tomarla como recurso. Las escuelas constituyen un escenario importante de los procesos sociales de transmisión. Cabe preguntarse, entonces, qué narrativas ofreció para su apropiación —y resignificación— la historia de *La noche de los lápices*, fuertemente condicionada por el deber de memoria.

La experiencia del horror —intransferible— y la imagen de jóvenes nutridos de altos valores e inocentes que agiganta proporcionalmente la perversidad de la represión impactan con fuerza a los alumnos, y son tanto la principal ventaja como la principal dificultad que presenta la prolongación de ese mandato de memoria y la vigencia de sus símbolos sin ser sometidos a la crítica. Pues si bien las historias de los jóvenes favorecen la empatía por parte de los alumnos, el horror que el film evoca, si no es resuelto mediante su puesta en contexto, puede ser un elemento paralizante antes que un estímulo al compromiso o el interés. Asimismo, presentar las experiencias como intransferibles y que realzan por eso mismo las virtudes de los protagonistas de la tragedia, sin un contexto histórico que al mismo tiempo las torne comprensibles, implica que el emblema que conforman adquiere ribetes de «ajenidad», que dificulta que los alumnos sientan esas historias como parte de su propio pasado.

Y es que el «deber de memoria» puede chocar con elementos esenciales del proceso educativo. Éste, cuando se relaciona con la transmisión de valores ligados a hechos del pasado, necesariamente implica herramientas conceptuales y valores que tienen sentido en el presente, es decir para los alumnos (Carretero, 1994: 18). Para lograr esta transmisión, el docente debe lograr, en su trabajo, devolverle historicidad a esos valores, tornarlos comprensibles, y esto se dificulta en el caso de símbolos y modelos asociados a la tragedia y al dolor profundo [12].

El peso del deber de memoria puede obliterar la necesaria reflexión acerca de qué se enseña, es decir sobre los «contenidos». Los «valores» que se busca transmitir (y en ese sentido la enseñanza de las Ciencias Sociales ha sido un vehículo habitual para ellos) lo son en función de determinados procesos, que son históricos, y que requieren de un contexto para su comprensión: «la compulsión a enseñar el genocidio que se ha extendido por todo el sistema educativo argentino corre serio peligro de congelar significados que eluden el análisis y con él la posibili-

---

[12] Este texto partió de un supuesto que implicó ignorar la experiencia de aquellos docentes, también muy numerosos, que deciden no pasar la película, ni acercarse al tema, o situaciones de silencio institucional que impiden toda iniciativa individual.

dad de apropiación de la historia [...] ya no se trata siquiera de controlar el contenido del mensaje, sino de establecer cuál es el mensaje» (Guelerman, 2001: 45).

Desde el siglo XIX, las nacientes repúblicas asignaron un rol fundamental a los docentes. El Estado «quiso hacer del maestro el reemplazante del cura, tratando de que cumpliera para la sociedad burguesa la misma función que los religiosos para las monarquías» (Fontana, 1999: 8). Tras la dictadura, el pasado reciente ingresó como emblema a las escuelas medias a través de *La noche de los lápices*. El peso simbólico de este episodio, desde el punto de vista educativo, coloca a los docentes, esos «sacerdotes laicos», en el lugar de los herejes: su tarea consistirá en cuestionar valores y conductas pintadas como esenciales a través de ese hecho histórico, y revisar lecturas morales del pasado que fueron piedras basales del andamiaje de nuevas relaciones políticas y sociales que con dificultad comenzó a construirse en la primavera democrática iniciada en 1983.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Asamblea Permanente por los Derechos Humanos (APDH), *Memoria y Dictadura. Un espacio para la reflexión desde los Derechos Humanos*, Buenos Aires.

Baschetti, Roberto (compilador) (2000), *Campana de palo. Antología de poemas, relatos y canciones de 35 años de lucha, 1955-1990*, La Plata: Editorial de la Campana.

Berguier, Rubén; Hecker, Eduardo y Schifrin, Ariel (1986), *Estudiantes secundarios: sociedad y política*, Buenos Aires: CEAL.

Bonaldi, Pablo (2002), *Hijos de desaparecidos. Entre la construcción de la política y la construcción de la memoria*, en prensa.

Carretero, Mario (1994), *Construir y enseñar las Ciencias Sociales y la Historia*, Buenos Aires: Aique.

Chávez, Gonzalo Leónidas y Lewinger, Jorge Omar (1998), *Los del 73. Memoria Montonera*, La Plata: Editorial de la Campana.

Cobiella, Nidia, *16 de Septiembre, Argentina. Reafirmación de los Derechos del estudiante. La noche de los lápices.* http://www.bibliotecasvirtuales.com/efemerides/Lanochedeloslapices.asp, marzo de 2003.

CONADEP (1984), *Nunca Más*, Buenos Aires: Eudeba.

Desde el silencio. Escritos de jóvenes secuestrados desaparecidos durante la dictadura (1984). Prólogo de Ernesto Sábato, Buenos Aires: Sudamericana.

Dussel, Inés (2001), «La transmisión de la historia reciente. Reflexiones pedagógicas sobre el arte de la memoria», en Sergio Guelerman (comp.), *Memorias en presente. Identidad y transmisión en la Argentina posgenocidio*, Buenos Aires: Norma.

Dussel, I.; Finocchio, S. y Gojman, S. (1997), *Haciendo memoria en el país de Nunca Más*, Buenos Aires: Eudeba (hay reedición, 2003.)

Falcone, Jorge (2001a), «Los ecos mediáticos de la historia reciente», en APDH, *op. cit.*

Falcone, Jorge (2001b), *Memorial de Guerralarga. Un pibe entre cientos de miles*, La Plata: Editorial de la Campana.

Finocchio, Silvia (1999), *Memoria y enseñanza de la historia*, mimeo.

Fontana, Josep (1999), *Enseñar historia con una guerra civil de por medio*, Barcelona: Crítica.

González Bombal, Inés (1995), «"Nunca Más". El Juicio más allá de los estrados», en Carlos Acuña, y otros, *Juicios, castigos y memorias. Derechos humanos y justicia en la política argentina*, Buenos Aires: Nueva Visión.

Guelerman, Sergio (2001), «Escuela, juventud y genocidio. Una interpelación posible», en Sergio Guelerman, *op. cit.*

Invernizzi, Hernán y Gociol, Judith (2002), *Un golpe a los libros. Represión a la cultura durante la última dictadura militar*, Buenos Aires: Eudeba.

Jabbaz, Marcela y Lozano, Claudia (2001), «Memorias de la dictadura y transmisión generacional: representaciones y controversias», en Guelerman, *op. cit.*

Jelin, Elizabeth (1995), «La política de la memoria: el Movimiento de Derechos humanos y la construcción democrática en la Argentina», en Carlos Acuña y otros, *op. cit.*

Kaufman, Alejandro (2001), «Prólogo», en Sergio Guelerman, *op. cit.*

Lorenz, Federico (2001), «¿De quién es el 24? Las luchas por la memoria del golpe del 24 de marzo de 1976», en Elizabeth Jelin (comp.), *Las conmemoraciones: las disputas en las fechas «in-felices»*, Madrid-Buenos Aires: Siglo XXI.

Ministerio de Educación, Argentina (MINEDUC) (2001), *Guía de Análisis de La noche de los lápices.*

Montes, Graciela (2001), *El golpe*, Buenos Aires: La Página. Tercera edición ampliada y actualizada de *El golpe y los chicos*, La Página, 1996.

Novaro, Marcos y Palermo, Vicente (2003), *La dictadura militar (1976-1983). Del golpe de Estado a la restauración democrática*, Buenos Aires: Paidós.

Raggio, Sandra (2002), «Cuando la escuela da la palabra», en *Puentes*, año 2, núm. 7.

Seoane, María y Ruiz Núñez, Héctor (1986), *La noche de los lápices*, Buenos Aires: Planeta. Hemos utilizado la 7ª edición (1987), y las reediciones de 1997 y 2003 (Sudamericana).

PUBLICACIONES PERIÓDICAS

Clarín
El Diario del Juicio
Gente
HIJOS La Plata

La Semana
Página 12
Puentes

ENTREVISTAS

Pablo Díaz. Entrevista en su domicilio, agosto de 2003.

6. ENTRE LA RUTINA Y LA URGENCIA. LA ENSEÑANZA DE LA DICTADURA EN URUGUAY

Carlos Demasi

PRESENTACIÓN

El Uruguay bien podría representar un caso extremo de relaciones complejas entre sociedad y memoria. La tendencia de la sociedad uruguaya ha sido la de instituir el olvido como manera de defender su modelo de «democracia perfecta», una forma de convivencia considerada ideal, construida a partir de resaltar la «solución pacífica de los conflictos». Esto ha supuesto la tarea de amortiguar discursivamente los enfrentamientos del pasado y de elaborar un relato donde la sociedad emerja reconstruida «sin vencidos ni vencedores»; de manera que la autoimagen nacional resultaba reforzada por la comparación con los ejemplos que venían de fuera de las fronteras. Esta construcción de la memoria ha servido también de fundamento a la identidad de los uruguayos, que se ven como «productos de su historia», y en las elaboraciones posteriores a la dictadura el relato muestra una sociedad de convivencia muy plácida: «de cercanías» (sin posiciones extremas), «hiperintegrada» (sin profundas segmentaciones), «amortiguadora» (que evita los conflictos), «partidocéntrica» (que privilegia las instancias político-partidarias por encima de los grupos de presión social). No se trata de una posición hipócrita o que se negara a aceptar la dura realidad de los hechos; por el contrario, involucra al nivel más profundo de la ideología, aquel donde se constituyen las mediaciones simbólicas de la acción: ésta ha sido *la realidad* para los uruguayos, es así como se han visto y como han sido vistos en el exterior, y la verosimilitud de esta

construcción enmarcó la recomposición de la convivencia de la sociedad en la pos-dictadura.

Con la recuperación de la democracia se hizo sentir el reclamo de la incorporación del tema «La dictadura militar» como un contenido específico de los programas de enseñanza —especialmente en el nivel medio— con la expectativa de construir una sensibilidad democrática más activa que tuviera un efecto permanente frente al peligro de futuros episodios autoritarios; pero esta demanda ha sido vista con desconfianza por el poder político y también por vastos sectores de la sociedad.

Este reclamo se explica como una expresión de la necesidad de autoconocimiento de la sociedad, pero también aparece como una consecuencia natural del rol histórico que se le asigna a la educación en el Uruguay. La modalidad de convivencia basada en las prácticas democráticas que institucionalizó la sociedad uruguaya en el siglo XX surgió como resultado de complejos procesos sociales y políticos; el sistema de enseñanza público en el Uruguay fue creado en 1876 por un dictador militar, quien también aparece como el impulsor de la consolidación del Estado. Como —al igual que sucedió en otros países— la extensión de la educación y la democratización del Estado fueron procesos convergentes, se construyó una relación de causalidad casi lineal entre «educación» y «nacionalismo democrático»: la escuela *produce* ciudadanos patriotas, quienes en su accionar cívico conforman la nación concebida como una comunidad políticamente institucionalizada en un formato republicano.

En este trabajo me propongo explorar algunas de estas ideas con la intención de exponer los mecanismos de construcción de la memoria social, la función que cumple el sistema educativo en esa construcción, y la posible contribución del trabajo de aula en la elaboración de una «memoria de la dictadura» que sea a la vez una construcción de sentido democrático y humanista, aspectos todos estos que parecen los más problemáticos en el caso uruguayo.

1. LA CONSTRUCCIÓN DE LA MEMORIA

Nuestra época ha sido caracterizada por su reclamo persistente a la memoria y un rechazo del olvido. También los episodios autoritarios han quedado incorporados a esta lucha por la memoria, y generalmente apuntan a ganar espacios en los ámbitos educativos incluyéndolo como tema de estudio a los efectos de perdurar «conquistando el alma de los jóvenes». Creo que el caso del Uruguay representa un ejemplo particularmente ilustrativo de las dificultades de un proyecto que se proponga «enseñar la dictadura» para construir una cultura del respeto a los derechos humanos, ya que esto afecta a la identidad social en cuanto se involucra íntimamente con las formas de elaboración del macro relato de la comunidad, es decir aquel que construye la identidad del colectivo en cuanto «nación». El estudio de los mecanismos de selección y los procesos de construcción de este relato parece un buen escenario para analizar cómo ha funcionado históricamente el mecanismo de transformación de los simples «hechos del pasado» en «memoria» o en «olvido», y cuál ha sido la influencia del sistema educativo.

La construcción social del pasado

En buena medida la Historia Nacional se ha estructurado en torno a episodios guerreros: ya sea en el ciclo independentista como en los primeros tramos de su peripecia como Estado independiente, la guerra aparece como un fenómeno casi constante y es constitutiva del relato. P. Ricoeur lo argumenta así:

> Es un hecho que no existe comunidad histórica que no haya nacido de una relación que se puede llamar originaria con la guerra. Lo que celebramos con el título de acontecimientos fundadores, son en lo esencial actos de violencia legitimados luego por un Estado de derecho precario, legitimados en último término por su antigüedad misma, por su vetustez. Los mismos acontecimientos significan para unos la gloria, para otros la humillación. [...] Así es que se encuentran guardados, en los ar-

chivos de la memoria colectiva, heridas reales y simbólicas (Ricoeur, 2000: 99).

Los problemas que implica el manejo de episodios donde la violencia es el elemento fundante de la nación aparecen ejemplificados con precisión en esta frase de Renan: «La esencia de una nación es que todos los individuos tengan muchas cosas en común, y también que todos hayan olvidado muchas cosas [...] todo ciudadano francés debe haber olvidado la San Bartolomé, las masacres del sur del siglo XIII» (Renan, 1887: 286). Toda la estructuración del relato de la Historia se apoya en la construcción de sentido hecha en torno a episodios bélicos (tanto «de independencia» como «guerras civiles»), que asumen por eso el carácter de «fundantes». Aunque la violencia aparece como un aspecto negativo de la convivencia social, el relato del pasado ha conseguido integrar con un signo positivo la descripción de aquella etapa donde la violencia fue el medio político fundamental para la construcción de la nación; es este período el que forma el núcleo central de la Historia escolar.

Si en el estudio de las etapas originarias, en cuanto marca su origen en un proceso de guerra revolucionaria contra el poder español como autoridad instituida, la guerra contra la autoridad se simboliza como el medio instituyente del Estado-nación y origen de la política «moderna», en cambio en el repaso de la época independiente la guerra civil pasa a ser vista como una operación desestructuradora de los logros civilizatorios y de las formas de convivencia social. El uso de la periodización permite que el mismo hecho, la guerra, aparezca con signo diferente según sea calificada como «luchas contra el dominador extranjero» en el «Período de la Independencia» o como «combates fratricidas» en la «Etapa de las guerras civiles»[1]. En una historia

[1] Los partidos tradicionales uruguayos (que proclaman su aparición en 1836) se enfrentaron en múltiples guerras a lo largo del siglo XIX, lo que se reflejó en la inestabilidad política: solamente una vez hubo un ciclo de dos presidencias consecutivas en el siglo XIX (1856-1864), y hubo que esperar hasta el siglo XX para que se repitiera el caso.

tan conflictiva como la del Uruguay en la etapa post-independencia, la «guerra revolucionaria» fue un episodio frecuente que involucró a los mismos héroes fundadores; para los contemporáneos no debía ser fácil diferenciar unas de otras, por lo que un relato del pasado periodizado de la forma en que circula actualmente debió pasar por una larga tarea de reconstrucción.

Si bien este resultado es visible hoy en día, tal no fue el efecto inmediato de aquellos conflictos. Por entonces se produjo una lucha de memorias que no contribuía al olvido social en cuanto éste es fruto de una transacción y no de una imposición; es decir que hubo que esperar que actuara un «trabajo de la memoria» sobre la sociedad. Siguiendo el ejemplo del Uruguay, encontramos que primero se produce la institucionalización del Estado y la instauración de las reglas constitucionales en los que se sustituyó el enfrentamiento armado por la negociación, por lo que los «enemigos» de las etapas iniciales se transformaron en «adversarios» que interactuaban en pie de igualdad en un escenario normativizado.

Esta situación supuso una profunda mutación identitaria, ya que implicó un proceso de redelineamiento de las fronteras sociales y de redefinición del «otro»; por lo tanto, necesariamente vino acompañada de un complejo proceso de reconstrucción del relato de la Historia, que ahora debió proporcionar un nuevo sentido a aquellos enfrentamientos para que se correspondieran (y sirvieran de explicación) a la configuración de la realidad que mostraba el presente: el tradicional «predominio» de un partido sobre el otro se transformó en una «permanente búsqueda de acuerdos». Entonces debió ocurrir una radical renegociación del significado de los acontecimientos de la historia para transformar el relato de una lucha de la «civilización» (el partido del gobierno) contra la «barbarie» de la oposición, en un relato donde los dos partidos aparecen como principios opuestos de un mismo ideal: los antiguos «bárbaros» pasaron a representar «la libertad» y el otro partido, «el orden constitucional»; juntos dieron origen a «la democracia política» (Pivel Devoto, 1942: passim). En esta reconstrucción algunos hechos «resurgieron» como «antecedentes hasta entonces descuidados», otros sufrieron pro-

cesos de resignificación y también algunos pasaron a ser «olvidados» por la sociedad.

El uso del olvido

Si se admite lo anteriormente expuesto, entonces puede concluirse que esta descripción de la realidad social y del conjunto de reglas de convivencia racial, política, religiosa, etc., se formularon y estructuraron primero en forma de memoria (es decir, como construcción de sentido) en el ámbito de la sociedad globalmente considerada, y sólo posteriormente apareció el «relato histórico». Aunque muchas veces ha debido luchar con la construcción de la memoria, en el relato de la Historia Nacional en el Uruguay durante el siglo XX la constante de la violencia ha sido

> ...relegada por el relato teórico de nuestra excepcionalidad, que enfatiza los aspectos «pactistas» y de «compromiso» en la solución de los conflictos, o por los discursos políticos institucionales que legitiman el orden legalizado del poder estatal. Esta sublimación u omisión de los actos de fuerza fundantes de nuestra modernidad y del Estado en actos de razón política consensual y pacificadora [...] no constituyen un encuadre teórico adecuado para aquellos estudios humanistas que tratan de definir las transformaciones de naturaleza ética y solidarista de la sociedad después de las «situaciones límite» que experimentó (Rico, 2002).

El resultado es la Historia Nacional tal como la conocemos, que puede ser definida como el relato que explica el devenir de un colectivo social exclusivamente a partir de factores y agentes que han actuado dentro de las fronteras geográficas del Estado. Para eso se ha estructurado alrededor de algunos rasgos que aparecen constituidos como claves para la explicación de su presente, entre los cuales el relato de «las continuas transacciones entre los partidos tradicionales» se ha transformado en un eje central de la Historia en cuanto construcción de identidad. Conscientemente o no, los historiadores lo han incorporado en su elaboración historiográfica porque, como explica Habermas,

> ...a la comprensión del historiador le ha tomado ya siempre la delantera un contexto de tradición que determina la situación hermenéutica de partida y, por tanto, también la comprensión del historiador. Pero precisamente por ello, a través de la comprensión histórica se efectúa a la vez la prosecución de la tradición que el historiador hace suya. Desde este punto de vista el acontecer histórico cobra un núcleo de validez que antecede a toda reflexión (Habermas, 1997: 43).

Es decir que esta combinación de valores e información aparece como «ya hecha» cuando el historiador inicia su trabajo, e impregna toda su concepción del pasado; en muchos casos los hallazgos de la investigación son solamente nuevas formas de integrar los datos históricos dentro del paradigma explicativo ya aceptado. Pero esta construcción no es ingenua: identifica a la nación con una forma concreta de distribución del poder. Así fundamenta una política de «olvido del pasado» que coincide con la que han seguido sus dirigencias y construye una frontera para separar a quienes reclaman la revisión de los episodios de la dictadura. La aceptación de las violencias ejercidas ilegítimamente por agentes del Estado implica necesariamente una modificación profunda en la identidad, la que involucra la renegociación y resimbolización de todo el complejo de identidades políticas que permanecen socialmente activas. Y no puede imaginarse que un historiador pueda «reinventarlo» en cuanto el relato del pasado es una práctica social que «no puede desolidarizarse [...] de la praxis política, económica o religiosa que cambia las sociedades y que, en un momento dado, vuelve posible tal o cual tipo de comprensión científica» (De Certeau, 1993: 46).

2. LA HISTORIA EN EL SISTEMA DE ENSEÑANZA

La asignatura «Historia» como contenido de enseñanza integra la transmisión de la memoria social como uno de los aspectos configuradores de la identidad; aunque aparezca planteada en forma de «Historia» —una construcción intelectual— su objetivo es que se transforme en una «memoria» que los alumnos

apropiarán y cargarán de contenido afectivo. A partir de allí se ha estructurado una relación compleja entre Historia, memoria y Nación, que desde entonces mantienen a lo largo de toda la vida «algo más que una circulación natural: una circularidad complementaria, simbiosis a todos los niveles, científico y pedagógico, teórico y práctico» (Nora, 1984: XXI-XXII). Esta Historia no supone el «recuerdo de lo aprendido» por oposición a lo «vivido», ya que si bien la mayor parte de los contenidos que componen esta memoria social no forman parte de la experiencia vital de los integrantes de la sociedad, en cambio son percibidos y sentidos como si fueran autobiográficos. En el caso del Uruguay parece notorio que fue exitosa la creación de una relación «mágica» entre el pasado y el presente a partir de una construcción de fuerte impostación romántica en la que el período fundacional aparecía como una «edad mítica».

Recién en el momento en que se logró la reestructuración de Historia y memoria, el pasado se integró como un contenido del sistema educativo; es un relato que no se ha construido en el marco del sistema y que éste se limita a transmitir como un producto ya hecho. Sin embargo, y habida cuenta de los objetivos nacionalizantes e institucionalizadores que presidieron la formación de los sistemas educativos, se da por supuesto que en ellos y desde su misma instalación la preocupación por la enseñanza de la Historia debió ser un elemento ineludible. Esta aseveración se encuentra falseada por uno de los habituales usos de la memoria: el efecto de enmascaramiento del pasado, que construye la idea de que la configuración de la realidad siempre ha sido como en el presente. En esta convicción se basa uno de los problemas que debe enfrentar la transmisión de la experiencia social de las dictaduras: la sobrevaloración de los contenidos de enseñanza de la Historia, concebida como un mecanismo de «comprobada eficacia» para la construcción de sentido sobre el pasado reciente.

Enseñanza de la Historia y construcción de identidad

En el sistema educativo uruguayo la relación entre la educación y el relato del pasado ha tenido variaciones muy interesantes.

Aunque surgida en la época de la construcción de naciones y con el objetivo declarado de construir la nación, en sus etapas iniciales la enseñanza no concedía mucha importancia a la Historia; el proyecto de construcción de la nación se apoyaba principalmente en la descripción de la organización institucional y la práctica de los hábitos republicanos, y en la difusión de la ciencia concebida como la herramienta para el desarrollo económico.

La Historia no representaba una ayuda en aquel proyecto que, para decirlo con las palabras de José P. Varela[2], concebía el espacio del aula como «un campo neutral hasta donde no llegara el incendio de las pasiones políticas y en cuyo tranquilo recinto no resonase en eco ronco de las animosidades y los odios que naturalmente genera la guerra civil» (Varela, 1910: 198); por el contrario, representaba un obstáculo en cuanto evocaba permanentemente aquellas facetas sociales que el «progreso» debía superar. La sociedad en la que Varela pretendía intervenir presentaba una imagen conflictiva y violenta donde la guerra ocupaba casi todo el espacio del pasado: no había posibilidad de presentar un relato histórico que no reviviera permanentemente tales conflictos. Sin embargo, Varela no se atrevió a presentar un currículum sin «Historia» aunque la apoyó en una fundamentación particularmente débil; fue por esta vía un tanto oblicua que la «Historia de la República» finalmente hizo su ingreso en los contenidos de los programas de estudio.

La Historia Nacional que se había estructurado a fines del siglo XIX (y que por tanto ya podía ser enseñada), se limitaba al estudio de la época colonial y al período independentista. Las justificaciones esbozadas entonces por los educadores («no existe suficiente distanciamiento para tener una visión objetiva») expresaban la imposibilidad de transmitir un pasado traumático sin revivir los conflictos más recientes, porque todavía no habían sido elaborados por la memoria social. Más allá de lo que dije-

[2] José Pedro Varela (1845-1879) impulsó una reforma de los métodos de enseñanza y dirigió la creación del sistema escolar estatal durante la dictadura del coronel Lorenzo Latorre (1876-1879).

apropiarán y cargarán de contenido afectivo. A partir de allí se ha estructurado una relación compleja entre Historia, memoria y Nación, que desde entonces mantienen a lo largo de toda la vida «algo más que una circulación natural: una circularidad complementaria, simbiosis a todos los niveles, científico y pedagógico, teórico y práctico» (Nora, 1984: XXI-XXII). Esta Historia no supone el «recuerdo de lo aprendido» por oposición a lo «vivido», ya que si bien la mayor parte de los contenidos que componen esta memoria social no forman parte de la experiencia vital de los integrantes de la sociedad, en cambio son percibidos y sentidos como si fueran autobiográficos. En el caso del Uruguay parece notorio que fue exitosa la creación de una relación «mágica» entre el pasado y el presente a partir de una construcción de fuerte impostación romántica en la que el período fundacional aparecía como una «edad mítica».

Recién en el momento en que se logró la reestructuración de Historia y memoria, el pasado se integró como un contenido del sistema educativo; es un relato que no se ha construido en el marco del sistema y que éste se limita a transmitir como un producto ya hecho. Sin embargo, y habida cuenta de los objetivos nacionalizantes e institucionalizadores que presidieron la formación de los sistemas educativos, se da por supuesto que en ellos y desde su misma instalación la preocupación por la enseñanza de la Historia debió ser un elemento ineludible. Esta aseveración se encuentra falseada por uno de los habituales usos de la memoria: el efecto de enmascaramiento del pasado, que construye la idea de que la configuración de la realidad siempre ha sido como en el presente. En esta convicción se basa uno de los problemas que debe enfrentar la transmisión de la experiencia social de las dictaduras: la sobrevaloración de los contenidos de enseñanza de la Historia, concebida como un mecanismo de «comprobada eficacia» para la construcción de sentido sobre el pasado reciente.

Enseñanza de la Historia y construcción de identidad

En el sistema educativo uruguayo la relación entre la educación y el relato del pasado ha tenido variaciones muy interesantes.

Aunque surgida en la época de la construcción de naciones y con el objetivo declarado de construir la nación, en sus etapas iniciales la enseñanza no concedía mucha importancia a la Historia; el proyecto de construcción de la nación se apoyaba principalmente en la descripción de la organización institucional y la práctica de los hábitos republicanos, y en la difusión de la ciencia concebida como la herramienta para el desarrollo económico.

La Historia no representaba una ayuda en aquel proyecto que, para decirlo con las palabras de José P. Varela[2], concebía el espacio del aula como «un campo neutral hasta donde no llegara el incendio de las pasiones políticas y en cuyo tranquilo recinto no resonase en eco ronco de las animosidades y los odios que naturalmente genera la guerra civil» (Varela, 1910: 198); por el contrario, representaba un obstáculo en cuanto evocaba permanentemente aquellas facetas sociales que el «progreso» debía superar. La sociedad en la que Varela pretendía intervenir presentaba una imagen conflictiva y violenta donde la guerra ocupaba casi todo el espacio del pasado: no había posibilidad de presentar un relato histórico que no reviviera permanentemente tales conflictos. Sin embargo, Varela no se atrevió a presentar un currículum sin «Historia» aunque la apoyó en una fundamentación particularmente débil; fue por esta vía un tanto oblicua que la «Historia de la República» finalmente hizo su ingreso en los contenidos de los programas de estudio.

La Historia Nacional que se había estructurado a fines del siglo XIX (y que por tanto ya podía ser enseñada), se limitaba al estudio de la época colonial y al período independentista. Las justificaciones esbozadas entonces por los educadores («no existe suficiente distanciamiento para tener una visión objetiva») expresaban la imposibilidad de transmitir un pasado traumático sin revivir los conflictos más recientes, porque todavía no habían sido elaborados por la memoria social. Más allá de lo que dije-

[2] José Pedro Varela (1845-1879) impulsó una reforma de los métodos de enseñanza y dirigió la creación del sistema escolar estatal durante la dictadura del coronel Lorenzo Latorre (1876-1879).

ran los programas, el currículum real en el sistema educativo (incluido el nivel superior de la enseñanza media) se centraba fundamentalmente en el período colonial y las guerras de independencia, y apenas incluía los acontecimientos posteriores a la jura de la Constitución.

Por supuesto, esto no era el producto de una manipulación de los historiadores ni de una cómoda rutina docente ya arraigada en el sistema sino que respondía a la forma como la sociedad se veía reflejada en su pasado: el relato construyó la visión aceptable de un país que supone estar en un proceso de permanente progreso. En estas condiciones la transmisión de la memoria podía desempeñar un papel en un sistema educativo organizado como mecanismo de socialización. Aunque «memoria» e «historia» no son la misma cosa, en esta sociedad toda esa transmisión se hace bajo la forma de «Historia»; y en esta historia-memoria la información sobre el pasado está profundamente imbricada con la transmisión de valores implícitos que dan sentido al relato. Tal concepción generó una versión que identifica «pasado» e «Historia», incompatible con la noción de «Historia-problema»; simplemente se limita a repetirla como equivalente de la «verdad» histórica. Ésta ha sido la Historia que ha ocupado el mayor espacio en los programas educativos.

Esta visión del pasado construye también una actitud frente al aprendizaje, donde la Historia no ha sido un conocimiento a construir sino una verdad a asimilar que en la práctica tendió a jerarquizar determinadas actitudes cognitivas (la memorización, la rapidez de la respuesta, la reproducción de las opiniones del manual o las del docente). Está excluido por definición todo aquello que implique «construcción» del conocimiento histórico o reflexión por parte del alumno: en el manual se encuentra la única verdad que deben aprender. Por lo tanto, aunque los autores de los libros se postularan como «científicos» y supusieran —al igual que los profesores— que estaban enseñando una «ciencia», en realidad se limitaban a repetir un relato ya construido y aceptado.

Intersecciones conflictivas entre la Historia y el presente

El funcionamiento de este dispositivo reclama la interposición de una etapa de «amnesia» social entre el conflictivo e inmanejable contenido de la memoria tal como lo aportan los actores y testigos presentes en la sociedad, y la memoria «reconstruida» —estrictamente podríamos decir «domesticada»— como producto de la elaboración social. Así se explica que mientras la Historia del siglo XX demoraba mucho en estructurarse como relato (y en ingresar a los programas de enseñanza), la memoria social iba instituyendo la imagen de una sociedad «modelo» de convivencia democrática, que recuperaba las fracturas institucionales como simples accidentes rápidamente corregidos al volver al orden constitucional. Estos episodios recibieron denominaciones curiosamente amortiguadas: así, la Historia llamó «dictablanda» al período dictatorial de Gabriel Terra[3] (1933-1934) o calificó de «golpe bueno» al del general A. Baldomir[4]; la no muy plácida historia uruguaya ha quedado así reconstruida como la de un «pequeño oasis de paz, libertad y justicia en un mundo perturbado por trágicas realidades» (como describió el presidente Luis Batlle Berres en 1948); las sangrientas guerras civiles que fueron la característica del país en el siglo XIX dejaron de ser vistas como un grave trauma social y pasaron a considerarse como la base de la convivencia democrática, y la Historia del siglo XX se veía como el permanente reinado de la convivencia social.

[3] Gabriel Terra ejercía la Presidencia de la República desde el 1° de marzo de 1931; dio un golpe de Estado el 31 de marzo de 1933, apoyado por las fuerzas de policía y bomberos (las FFAA no tuvieron participación activa). Un año más tarde llamó a elecciones en las que se plebiscitó una nueva Constitución y fue reelecto Presidente; su dictadura estuvo marcada por asesinatos políticos, denuncias de torturas, destierros y censura de prensa.

[4] El general Alfredo Baldomir fue Jefe de Policía de Terra (es decir, su principal apoyo en el golpe y en la represión); sin embargo su pasado quedó olvidado por el golpe de Estado de febrero de 1942, que tuvo el apoyo de los políticos desplazados en 1933.

Pero en esa construcción el golpe de Estado de 1973 ha resultado un hecho difícil de explicar desde sus antecedentes[5]. Todavía despierta reacciones la pretensión de demostrar que las «restauraciones democráticas» no significaban la recuperación de un movimiento ascendente momentáneamente interrumpido.

3. LA DICTADURA COMO TEMA

Estas consideraciones (bastante extensas) tienen como objetivo fundamentar la siguiente afirmación: el proyecto social de construir la memoria de la dictadura no puede lograrse agregando un nuevo tema al programa, ni imaginando un cambio educativo que anticipe en la escuela la utopía de una sociedad democrática y respetuosa de los derechos humanos. El tema «La dictadura militar» agregado en el programa de Historia no tendrá el efecto que se pretende porque quedaría sumergido en el conjunto de los contenidos del curso: proporcionaría información sobre los acontecimientos del pasado, lo que es un objetivo muy importante pero no suficiente porque no incide en las dimensiones que se busca modificar; en cambio si se intenta utilizarlos como herramientas para la formación en valores, entonces la construc-

[5] Esto ocurre todavía, luego de 30 años. El analista político O. Bottinelli planteaba así los antecedentes del golpe de Estado: «[…] aquel país de los años 50 que desde hoy se ve más o menos paradisiaco, que tenía un alto nivel de vida, que había sido el campeón del Mundo de fútbol, llegó a su techo a mediados de los 50 y empezó a caer, [donde] después del '62 aparece la guerrilla organizada. Estamos todavía en el Uruguay del colegiado, no había dictadura, ni pachequismo, ni siquiera presidencialismo» (*En Perspectiva*, 27/06/03). En la misma línea, dice A. Lessa: «El Uruguay había ingresado en una crisis que se reflejaba, por ejemplo, en una importante caída del salario real. Pero, pese a todo, seguía exhibiendo a comienzos de los 60 realidades muy distantes de las predominantes en América Latina, en términos políticos, económicos y sociales. […] Regía la democracia y la vida política poco tenía que ver con la de otros países en los que imperaban dictaduras a las que desafiaban movimientos armados locales» (Lessa, 2003: 31-32).

ción de sentido que realice la escuela debe tomar en cuenta la que se elabore en la sociedad globalmente considerada.

La dictadura implica una crisis del paradigma implícito en todo el resto del relato, una fractura en una tradición largamente construida y asumida; es una etapa traumática en el desarrollo social y su explicación cuestiona muchas de las certezas tradicionales, desde la idea de un talante social esencialmente pacífico hasta la misma viabilidad del país como ámbito de coexistencia de un entramado social variado. La sola existencia de la dictadura representa la evidencia de un fracaso, la prueba de la ineficacia o de la falsedad de muchos de los caracteres que han dado forma al imaginario colectivo. La voluntad de plantearlo debe necesariamente conmover el «tranquilo recinto» del aula, y esa conmoción puede repercutir en la sociedad toda.

El uso del pasado: permanencias y cambios

Los docentes han reaccionado contra la didáctica tradicional y se han preocupado por introducir otras dimensiones no políticas, tratando de abrir más espacio a la participación de los alumnos: para eso han incorporado al trabajo de aula el análisis y comentario de documentos, la contrastación de diferentes posiciones historiográficas, etc. Sin embargo esto se hace por cuenta y riesgo del docente, y no es sólo una frase: hay hechos que muestran con claridad la vigilancia permanente de las autoridades políticas sobre la enseñanza, y el grado de permeabilidad de las autoridades educativas frente a las presiones del poder. Estos hechos nos recuerdan que la memoria y la identidad no son aspectos que actúan aisladamente; son un escenario de combate donde se enfrentan fuerzas que tienen desiguales cuotas de poder, que son un elemento de importancia en el momento de construir su resultado.

La enseñanza y los partidos políticos «tradicionales»

Como la construcción del pasado ha fijado uno de sus ejes centrales en las relaciones entre los partidos, se ha instituido una ló-

gica partidista en la definición de los conflictos. Como además los partidos se definen como «tradicionales» (es decir, con una específica visión del pasado), las disputas sobre temas educativos suelen transformarse en debates político-partidarios desarrollados en otra clave.

Estos partidos políticos tienen mucha influencia sobre la institución educativa, ya que es allí donde buscan dirimir sus conflictos reclamando la inclusión o la exclusión de contenidos programáticos. En 1988 se produjo una intensa discusión sobre el nuevo programa de Historia para 3er. año de Ciclo Básico de Secundaria (donde el tema era la Época Contemporánea): tanto el enunciado de los temas como la bibliografía recomendada fueron objeto de debate por los agentes políticos (diputados, senadores, autoridades políticas de la enseñanza), y en todas las argumentaciones se daba por hecho que los «defectos» en la enumeración de los temas traerían por resultado la «deformación ideológica» de los educandos. Un senador (docente de Historia de reconocida trayectoria) proclamó que «personalmente preferiría que el curso finalizara sin considerar la década del setenta» (es decir, que no se estudiara la dictadura) y otro (docente de Literatura) protestó por las recomendaciones bibliográficas (*Búsqueda*, 7/04/1988)[6].

Estos casos se han repetido en el tiempo, con pocas variantes. En febrero de 2003, un proyecto de modificación del programa de Historia Contemporánea (éste para 1er. año del Bachillerato Diversificado, el segundo ciclo de Secundaria) despertó la irritación de un jerarca de la enseñanza (docente y Licenciado en Historia) que también recurrió a la máxima autoridad de su partido para plantear la discrepancia con el programa

[6] En la misma época el vicepresidente de la República denunció en la prensa a una profesora de Historia que había entregado a sus alumnos un material que calificaba como «un ataque y una conculcación flagrante de la laicidad» (*El Día*, 16/04/1988). Como resultado la profesora fue objeto de un sumario administrativo, y la autoridad educativa dictó una disposición prohibiendo a los docentes utilizar en sus clases «materiales didácticos extrabibliográficos» sin autorización de la Inspección respectiva (*Búsqueda*, 28/04/1988).

en cuestión. El Directorio partidario opinó que el programa era «excesivamente politizado», «adoctrinante», «unilateral» y «con una interpretación de los hechos orientada a la izquierda» (*El País*, 12/03/2003). Esta vez, el proyecto fue finalmente descartado y se optó por mantener el programa que estaba vigente.

Aunque los discursos que denuncian la «politización» y la «violación de la laicidad» de los programas son emitidos desde el centro del espacio político-partidista, igualmente tienen eco en la sociedad uruguaya: la denuncia de «politización» de la enseñanza es un recurso útil para cualquier agente político que quiera adquirir visibilidad, ya que alude a una temática muy sensible; la sociedad se mantiene muy alerta temiendo que se reproduzcan en el aula los males sociales que pretende eliminar, y eso ha generado una hipersensibilidad hacia el «sesgo político» del docente. Esto coloca a la enseñanza del pasado reciente en otro eje crítico del sistema educativo: la demanda de «laicidad».

Originalmente, el principio de laicidad apareció instituido por Varela como una barrera contra el dogmatismo religioso (más estrictamente, católico), pero posteriormente el sentido fue variando hasta adquirir la forma de «neutralidad política». Ésta aparece como un «ideal inalcanzable» a causa del «compromiso» —entendido siempre como «adhesión político-partidaria»— del docente, una idea que no carece de fundamento, ya que como vimos, los actores asumen las posturas de sus sectores políticos. Ante la ausencia de una visión «objetiva» de los hechos, la exigencia de la «laicidad» se manifiesta en la demanda de «presentar todas las versiones» para «dar la posibilidad al alumno de que pueda elegir la más correcta», algo que además de un absurdo epistemológico, en el caso de la enseñanza de la dictadura equipararía todos los relatos, como «versiones» de importancia equivalente. Si bien estos reclamos se presentan como expresión de la sociedad que quiere «dejar atrás» el episodio dictatorial, han contribuido a reforzar las posturas más conservadoras (Demasi, 2003).

Esta actitud se acentuó desde la aprobación de la «Ley de caducidad»[7] que puso término a todas las acciones judiciales

[7] «Ley de caducidad de la pretensión punitiva del Estado» es el nombre que recibió la ley aprobada el 22 de diciembre de 1986, por la cual el Esta-

contra los militares acusados de violaciones a los derechos humanos. En el Uruguay ha circulado una interpretación interesada que empareja la amnistía a los perseguidos políticos (que en la mayoría de los casos benefició a quienes habían sufrido torturas y largos años de cárcel) con la «caducidad» de los juicios a los militares, votada antes de que los acusados se presentaran a declarar ante la Justicia. Si esa similitud parece abusiva, más aún lo es la interpretación amplia que (se pretendió) cubría a civiles y militares, antes y después de la disolución del Parlamento; de esta forma se produjo el bloqueo de la discusión en el espacio social. Desde entonces circulan argumentos del tipo «ese pasado ya ha sido laudado», y la estigmatización a los «nostálgicos» que «tienen los ojos en la nuca»[8], mientras se instalaba «un escudo contra toda revisión del pasado»[9]. De esta manera, la despenalización de las acusaciones ha derivado en la imposibilidad de elaborar una experiencia que involucra criterios sociales de justicia política y también cuestiones de identidad colectiva.

Desde la ratificación de la «Ley de Caducidad» en abril de 1989, la demanda por conocer los hechos ocurridos durante la dictadura descendió sensiblemente: las organizaciones de derechos humanos perdieron visibilidad y hasta se dejó de conmemorar la fecha del 20 de mayo que desde 1985 había sido la elegida para reclamar justicia para las víctimas de la dictadura. Estas

do «renunciaba» a castigar judicialmente las violaciones a los derechos humanos cometidas por militares durante la dictadura. Votada en un clima enrarecido con amenazas de golpe militar, los cuatro primeros artículos fueron ratificados por referéndum el 16 de abril de 1989.

[8] Estas expresiones fueron utilizadas en diferentes momentos por el presidente Julio Sanguinetti.

[9] Palabras del Secretario de la Presidencia, según la versión de Juan Gelman (*En Perspectiva*, 12/10/99 http://www.espectador.com/text/desaparecidos/des10122.htm). En 1999 Gelman solicitó al presidente Sanguinetti que hiciera gestiones para encontrar a su nieta nacida en cautiverio en el Uruguay. A pesar de las promesas iniciales, su pedido fue desatendido; la nieta fue identificada en Montevideo a pocos días de la asunción del sucesor.

conmemoraciones se reanudaron recién en 1996 (Marchesi, 2002: 134), aunque con una convocatoria variable, que parece ser el síntoma de una memoria en lento proceso de elaboración.

Los indicios del cambio

Sin embargo, la asunción del presidente Jorge Batlle en 2000 representó un cambio en esta situación[10]: luego de «convalidar el hallazgo» en Montevideo de la nieta de Juan Gelman y de promover la investigación de identidad de quien se suponía era un niño secuestrado (un caso en el que los presidentes anteriores se habían abstenido de actuar)[11], Batlle promovió la creación de la «Comisión para la Paz», a los efectos de dar respuesta a las demandas que habían quedado pendientes desde 1985.

Desde que se instaló la Comisión ha sido perceptible el cambio de actitud de la sociedad frente al tema de las violaciones de los derechos humanos durante la dictadura: fue procesado con prisión Juan Carlos Blanco (que era Canciller del gobierno militar cuando se produjo el caso de Elena Quinteros[12]), acusa-

[10] Sobre el incremento de los reclamos desde 1996, ver Ferro (1998).

[11] El «caso Simón Riquelo» fue una de las más conmovedoras secuelas de la dictadura. Nacido durante su detención en Argentina, su madre Sara Méndez lo buscó durante varios años y creyó haberlo encontrado pero a pesar de su permanente reclamo (incluso ante la justicia), el joven que suponía era su hijo se negó a realizarse una prueba de ADN. Finalmente aceptó someterse a la prueba, la que arrojó resultado negativo; en marzo de 2002 Simón Riquelo fue identificado en Argentina (http://www.rel-uita.org/ddhh/simon%20riquelo.htm).

[12] Elena Quinteros, maestra, cuando estaba detenida en junio de 1976 logró eludir la vigilancia de sus guardias para correr a refugiarse en la Embajada de Venezuela. Secuestrada por sus perseguidores y desaparecida desde entonces, según la Comisión para la Paz, «falleció [sic] en los primeros días de noviembre de 1976» (Presidencia, 2003: Anexo 3.1). En su momento el caso provocó la ruptura de relaciones de Venezuela con la dictadura uruguaya.

do de «complicidad en secuestro y desaparición forzada», una figura jurídica que no había sido utilizada; por otra parte la Suprema Corte de Justicia habilitó la posibilidad de enjuiciar por «atentado a la Constitución» al ex presidente Bordaberry, firmante del decreto de disolución del Parlamento en 1973. Es muy interesante la sentencia de la Corte, en cuanto expresamente reconsidera una decisión tomada años antes:

> [...] contrariamente a lo sostenido por el Sr. Fiscal de Corte, y al criterio que aplicara esta misma Corporación con distinta integración, en sentencia 408/86, los actuales integrantes de la Corte, entienden que el ex presidente de la República denunciado en estos autos [...] no goza de la prerrogativa procesal prevista por el art. 172 de la C.N. [Constitución Nacional] ya que, como es notorio, ha cesado en el cargo y han transcurrido más de seis meses desde entonces, en razón de lo cual puede ser sometido a juicio como cualquier ciudadano... (Suprema Corte de Justicia: «Olivera, Bernardo y otros - Denunciantes - Bordaberry, Juan María - Denunciado - Atentado contra la Constitución Art. 132 Num. 6° del C.P. - Denuncia Penal» - Ficha: 416/02. Sentencia núm. 973, 15 de agosto de 2003, Considerando núm. 3).

Este testimonio parece reforzar la tendencia que ya marcara la «Comisión para la Paz» en su «Informe Final», divulgado a comienzos de abril de 2003. En su Informe la Comisión ratifica expresamente las denuncias y subraya el comportamiento criminal del Estado durante la dictadura:

> Las conclusiones confirman en la enorme mayoría de los casos el contenido de las denuncias recibidas, aportando detalles y nuevos elementos que terminan por ratificar una situación trágica y dolorosa que nuestro país debe asumir con la prudencia y la grandeza propia de su historia. El aporte de la COMISIÓN se limita a verificar la verdad de hechos que, aun cuando muchas veces fueron negados, deben ser ahora considerados como parte de la historia oficial.
>
> La COMISIÓN [...] no debe ignorar que es siempre y en todo caso el ESTADO quien tiene la obligación suprema de defender determinados valores, afianzar ciertos principios y descartar determinados procedimientos, usando su autoridad y poder con estricto apego a la ley y a los derechos fundamentales de la persona humana (Presidencia, 2003: núm. 42 y 43).

El informe de la Comisión (que fue transformado en Decreto) ha dado un giro importante a la actitud hasta ahora asumida por los gobiernos desde 1985, que negaban la existencia de desaparecidos y que justificaban la tortura como «excesos» o «pérdida de puntos de referencia». A partir de allí parece abrirse el camino para una profunda revisión de la experiencia social de la dictadura, en la que la misma Comisión abre amplio cauce a la educación al incluir en su capítulo de Sugerencias la recomendación de que

> se promueva y fomente, a todo nivel, con especial énfasis en los planes de estudio en general y en los procesos de formación de docentes y educadores en particular, un análisis objetivo y global de la triste realidad que vivió el país desde la década de los años sesenta y hasta mediados de los años ochenta, que rescate y valore una realidad completa y veraz y permita entender, asumir y reconocer, en toda su dimensión, las causas y los factores complejos y múltiples que incidieron para generar uno de los períodos más duros y trágicos de nuestra historia nacional (Presidencia, 2003: núm. 81-a).

Muchos datos provenientes de la sociedad parecen indicar que algo está cambiando en relación a las violaciones de los derechos humanos cometidas durante la dictadura. Para la enseñanza (y en especial para la Historia, ámbito habitual de tratamiento de estos temas) parece llegado el momento de responder a una firme demanda de la que se está haciendo eco la sociedad uruguaya.

4. ¿CÓMO ENSEÑAR EL PASADO RECIENTE?

Puede considerarse que la preocupación por instrumentar alguna forma de dispositivo o mecanismo que funcione de tal manera que ponga el futuro a cubierto de tales catástrofes sería una saludable consecuencia del trauma social provocado por la dictadura militar. Desde su final se han puesto en evidencia la existencia de múltiples prácticas y construcciones simbólicas que

implican desde tolerancia hasta el estímulo frente a los excesos autoritarios. La sociedad uruguaya se ha descubierto como autoritaria en el contexto del autoritarismo dictatorial; se vio a sí misma como perpetradora en las violaciones de los derechos humanos de la represión militar; se reconoció tolerante con los abusos del poder cuando reconstruyó su propio comportamiento frente a los excesos de los regímenes militares[13].

Todo esto puede registrarse en el Haber de un fantasmagórico balance que la sociedad pudiera hacer de su experiencia en la dictadura: es en la medida en que se toma conciencia de las fallas en el funcionamiento colectivo que la sociedad puede pretender intervenir sobre sí misma para transformarse en algo mejor. Comienza entonces el proceso de autodiagnóstico y la búsqueda de acciones terapéuticas que permitan la corrección de aquellas patologías sociales, a la vez que contribuyan a mantener vivo el recuerdo (como legado, como enseñanza) de las atrocidades cometidas por los gobiernos militares.

Pero este proyecto debe superar múltiples dificultades en su traslado al aula. Los docentes son sensibles a la dificultad y declaran que «la dictadura» resulta un tema difícil de manejar en clase, lo que en parte se explica por su carácter atípico dentro del contexto de un curso que ha estado hasta entonces dominado por los relatos socialmente consensuados; en ese plano la presentación de la violencia del régimen militar cuestionaría las bases del relato histórico. Así es como el capitán (R) Jorge Troccoli, uno de los pocos represores uruguayos que ha aparecido a la luz pública, ha podido explicar el golpe a partir de la Historia Nacional:

[13] Apenas instalado el gobierno democrático, aparecieron obras que revisaban la historia uruguaya desde la perspectiva de los genocidios fundacionales, de las cuales las más conocidas son la pieza teatral «Salsipuedes» de A. Restuccia (estrenada en mayo de 1985, a pocas semanas de la asunción del nuevo gobierno) y la novela *Bernabé, Bernabé* de Tomás de Mattos, publicada en 1988. Ambas hacen referencia a la masacre de los indígenas charrúas de 1833 a manos del presidente Fructuoso Rivera.

> Lo militar es entonces parte del mito fundante de la nación, la otra parte lo constituye el mito del combate y la revuelta. [...] Una y otra vez fuimos insurrectos, contra las Cortes, contra España, contra el Virreynato [...] contra el gobierno de Buenos Aires... e incluso contra el gobierno de Montevideo [...] Solamente en este contexto, considerando nuestros mitos fundantes como la importancia de lo militar y su evolución, el espíritu de combate contestatario y revolucionario [...] es que tenemos que considerar los hechos que desgarraron nuestra sociedad desde principios de los sesenta a mediados de los ochenta (Troccoli, 1996: 13).

Este intento de asimilar la «guerra sucia» con las guerras de independencia muestra cómo el pasado reciente replantea todos aquellos problemas que el macro relato de la nación ya creía resueltos y que permanecían ocultos dentro de su propio desarrollo. Sin embargo, estas dificultades no deberían hacer que el tema permanezca marginado en su tratamiento por parte de los docentes. La necesidad de transformar «la dictadura» en contenido de enseñanza es lo suficientemente urgente como para que no pueda esperar que transcurra un hiato temporal en la construcción del relato. En último término, la disyuntiva pone en cuestión la función social del sistema educativo y de la enseñanza de la Historia en particular: poca importancia parece tener dicha enseñanza si no contribuye a dar a los jóvenes elementos para comprender la sociedad en que viven; y tampoco puede pensarse que la elusión de los conflictos no resueltos pueda ser el mecanismo más eficiente para cumplir con esa función. Por su propia característica, la temática reclama el «compromiso» (entendido ahora en su sentido ético) de parte del docente, es decir con cómo concibe su función educativa.

Aceptemos que cuando se involucra el tema de la dictadura en el aula el docente siente la presión social, percibe la amenaza de la autoridad y se encuentra bastante huérfano de apoyo en sus recursos habituales. En estos casos la inseguridad puede acarrear la confusión entre el control de los contenidos enseñados con el dominio sobre el aprendizaje, adoptando el exasperado perfil de un «deber de memoria»: el docente asume que «debe» enseñar a los jóvenes «lo que pasó», y que éstos deben aprenderlo y recordarlo para que de esa forma «no se vuelva a repetir».

Este planteo, un tanto simplificado, resume los tres aspectos básicos en los que se han apoyado algunas estrategias didácticas: la necesidad de controlar el aprendizaje, la obligación de transmitir un conocimiento ya prefijado, y la convicción de que así se está condicionando positivamente los acontecimientos del futuro. Ya vimos que si esa enseñanza se presenta en el marco de la disciplina «Historia» su éxito resultaría problemático; pero por sí mismo el conjunto contiene algunas inconsistencias que comprometen de manera irremediable su resultado.

La distancia entre la enseñanza y el aprendizaje

En principio podemos decir que la expectativa de «controlar el aprendizaje» es una ilusión, derivada de una idea muy generalizada que considera a la enseñanza como la *causa* de que los alumnos aprendan. No hay duda de que para que algo sea aprendido primero debe ser enseñado, pero no todo lo enseñado es aprendido: la experiencia cotidiana de todos los docentes permite ratificar la certeza de esta afirmación; sin embargo, en los discursos académicos (y también en los de muchos docentes cuando hablan de su práctica) aparecen generalmente vinculados en una relación de causalidad, como si lo aprendido por los alumnos dependiera directamente de lo enseñado por los profesores. Enseñanza y aprendizaje son dos conceptos íntimamente vinculados, pero en una relación compleja a la que Fenstermacher denomina «dependencia ontológica» [14].

> La conexión entre los dos conceptos [«enseñar» y «aprender»] está fuertemente imbricada en la trama de nuestro lenguaje. Tan fuertemente, de hecho, que es fácil confundir relaciones ontológicamente dependientes con relaciones causales. Debido a que el concepto de enseñanza depende de un concepto de aprendizaje, y debido a que con tanta frecuencia el aprendizaje se produce después de la enseñanza, podemos fácilmente tender a pensar que una cosa es causa de la otra (Fenstermacher, 1989: 153).

[14] «Hay una especial relación semántica entre los términos [...] de modo tal que el significado del primero depende, de diversas maneras, de la existencia del segundo. Llamo a esta relación dependencia ontológica» (Fenstermacher, 1989: 153).

En el caso de la transmisión de la memoria de las dictaduras el proceso de aprendizaje muestra características diferentes porque el lugar conceptual donde puede colocarse el alumno que quiera estudiarla (como estudia el resto de los contenidos programáticos) todavía está demasiado cruzado por elaboraciones simbólicas antagónicas; «[...] en realidad es una oposición entre distintas memorias rivales (cada una con sus propios olvidos)» (Jelin, 2002: 6). En este tema el alumno debe «estudiar» de otra manera, construyendo su propio conocimiento, ya que todavía no existe una versión socialmente consensuada. Y esto necesariamente da por resultado una construcción diferente en cada uno.

Con frecuencia es aquí donde surge la tentación de uniformizar los aprendizajes transformando la propia versión del docente en la «versión auténtica» y presentarla como un contenido de enseñanza de la misma índole que los que ya fueron tema del curso. Tal intento parece condenado al fracaso si tenemos en cuenta que la memoria social es una construcción que no puede quedar al arbitrio de un particular; no puede ser impuesta por el docente porque la suya es solamente una entre todas las memorias que circulan en la sociedad y no puede imponerse a las otras. La memoria social es patrimonio de la comunidad, y sólo puede modificarse en el contexto de un debate que involucre a toda la sociedad.

La ausencia de elaboración social del problema contribuye a reforzar su dificultad, ya que el «estado actual de la cuestión» encuentra todavía demasiado involucrados a quienes como contemporáneos se vieron atrapados por los hechos que relatan. Es decir, un problema referente a la propia definición del rol docente: si el profesor se «compromete» políticamente con su tema está reviviendo las actitudes propias de la generación de los protagonistas, lo que equivale a perpetuar la vigencia de una actitud frente al tema. Se plantea entonces una contradicción que todavía para muchos parece insoluble, entre la profesionalidad de la tarea de enseñanza y las opciones del docente como ciudada-

no[15]. Quizá es en este punto donde queda más en evidencia la brecha generacional en el aula, planteada como el conflicto entre la experiencia del docente como «hombre de su tiempo» y la de sus alumnos como «jóvenes de otro tiempo». Aquellos que fueron testigos o actores de los sucesos relatados tienen muy frecuentemente una actitud militante, y consideran un deber ético la presentación «comprometida» del tema. Pero esta «re-presentación» conlleva la transmisión de valores propios de los protagonistas que —suponen implícitamente— deben ser aceptados por los alumnos. Esta actitud no puede impedir que los estudiantes elaboren sus propios criterios frente a los problemas, pero todo el proceso puede resultar muy conflictivo y frustrante desde la perspectiva del docente.

La frustración aparece inmediatamente cuando el docente choca con memorias diferentes que son constitutivas de la identidad de cada alumno. Cuando identificamos a los alumnos como «hijo de militar» o «con un tío desaparecido» estamos aludiendo a los componentes más profundos de la identidad individual; cualquiera de estas afirmaciones sólo tienen sentido si se las considera como descriptivas de una identidad (estrictamente «hijo de militar» significa la construcción de un vínculo con una categoría profesional y no con una persona individual; más aún, «con un tío desaparecido» significa la posesión de una ausencia). El descubrimiento, o la confrontación pública con un hecho del pasado que se ha mantenido oculto y que nos involucra de manera directa, «que nos obliga a reinterpretar radicalmente la imagen que nos hemos hecho de nuestros parientes cercanos y de nosotros mismos, no afecta a un compartimiento aislado de nuestro ser, sino a nuestra identidad misma» (Todorov, 2001: 4-5); de allí las reacciones agresivas de algunos estudiantes, o la discreta salida de otros.

Esto resulta aún más problemático cuando se presenta como la imposición de un «deber de memoria». La memoria así cosificada supone una asimétrica relación de poder entre quien «posee» la memoria por un lado y quien debe «recibirla» por el

[15] Marisa Silva formula una reflexión sobre estos aspectos (Silva, 2003).

otro: éste debe aceptarla tal como le llega pero no puede saber si quien se la transmite no la ha modificado, es decir que hay un serio riesgo de manipulación en todo el proceso. Por otra parte, supone una transmisión que contradice uno de los objetivos siempre proclamados de la enseñanza, la de «formar ciudadanos críticos», y que choca con la experiencia de cualquier enseñante: la transmisión de la memoria es un proceso de apropiación, lo que equivale a decir modificación; lo que se «aprende» se integra como propio y eso supone que se lo transforma en algo diferente de lo que fue objeto de transmisión; esta mutación es una condición ineludible del aprendizaje. La alternativa no es una transmisión «sin errores» sino la memorización de un relato; y éste es uno de los resultados más insidiosos de todo el esfuerzo ya que ante los ojos del docente puede parecer exitoso, y para los estudiantes es solamente la aplicación de un recurso clásico para «salir del paso».

Quiere decir que si se acepta que los dos supuestos anteriores (la pretensión de control de lo aprendido y la aspiración a «enseñar las cosas tal como ocurrieron») adolecen de graves fallas epistemológicas, el resultado final (el «nunca más dictadura») no puede postularse como un efecto natural e ineludible. Pero puede ocurrir que el resultado no estuviera condicionado por sus fundamentos: podría suceder que se lograra el resultado esperado aunque las bases de apoyo fueran débiles, y también podría ocurrir lo contrario aunque las bases de apoyo fueran epistemológicamente inatacables o si hubiera en toda la sociedad un profundo consenso en la versión del pasado reciente que la educación debe transmitir. No puede pensarse que un proyecto de futuro (como el de «nunca más dictadura») pueda depender de la inclusión del contenido de enseñanza «La Historia de la dictadura», ni aunque coincidiera con el deseo de toda la sociedad. Recordemos que «nunca más guerras» era el reclamo de todos los pueblos europeos al final de la primera guerra mundial (conocida en la época como «la guerra para terminar con las guerras») y como resultado, rápidamente la Historia del conflicto fue incorporada como contenido de la enseñanza en los programas de estudio y en los manuales; paralelamente se instituyeron lugares de recordación y rituales sociales, homenajes en la tumba

del soldado desconocido y discursos ante los monumentos a los mártires locales los 11 de noviembre; sin embargo, veinte años después la guerra volvió a dominar el escenario. Aunque la voluntad original fuera la de rechazar las guerras, la construcción de sentido de la memoria mantuvo los mismos valores (esencialmente belicistas) de antes del conflicto.

El pasado reciente: zona de riesgo

Aunque la construcción social de la memoria se realiza en todo el ámbito de la sociedad, las demandas sociales que se han dirigido al sistema educativo lo han presentado como un escenario privilegiado en esa construcción; en esta concepción se corre el riesgo de frustrar ese objetivo al concentrarse en un solo agente, sobrecargando una sola de las dimensiones de su acción. Esto no implica afirmar que la educación no tiene ningún efecto, sino que en un contexto de «división del trabajo» (Habermas, 1997: 54) debe actuar contando con la acción de otros agentes sociales; y por esa razón es necesario analizar con cuidado las potencialidades de acción específicas del sistema educativo porque en este caso el fracaso de la escuela podría servir al poder político de pretexto para bloquear futuras iniciativas en esa dirección.

En este punto se plantea un obstáculo muy fuerte: si no hay un proceso de elaboración del pasado en el marco de la sociedad como conjunto, no es posible a los docentes realizar el distanciamiento crítico con su tema ni transmitir a sus alumnos las herramientas conceptuales para el análisis. Entonces, ¿cómo podemos definir el proyecto que queremos canalizar por medio de la educación? ¿Se trata de transmitir la memoria o se trata de construirla; es preferible promover el diálogo entre memorias distintas a riesgo de no poder controlar el resultado, o imponer una versión específica, convertida en «la verdad»? La definición del objetivo condiciona las estrategias para enfrentar la tarea, pero también de la definición dependerán los resultados: si se estructura una propuesta demasiado ambiciosa, cundirá el desánimo por sus resultados; si es demasiado modesta no podrá atribuirse ningún resultado. ¿Cómo salir de este dilema?

De la enseñanza a la formación

Hasta aquí hemos planteado el tratamiento del pasado reciente en el sistema educativo como si se tratara de un problema de enseñanza; pero hay que resaltar que no es un pasado «enseñable»: estrictamente, enseñar es «mostrar» y todavía hay poco para mostrar en este aspecto.

Pero es posible analizar el tema desde otro ángulo. La enseñanza es una actividad que los profesores realizan frente a los alumnos para que éstos puedan aprender determinados contenidos. Esto, que puede hacerse con cualquier contenido educativo, tal vez sea difícilmente aplicable para el tema de las dictaduras, ya que se trata de contenidos en los que se enfrentan sentidos diversos: los antagonismos de la sociedad se instalan en el salón y las memorias (y las desmemorias) en conflicto encuentran amplios espacios de contacto para trabarse en combate. En su tratamiento un «error» del docente puede afectar dimensiones que escapen a su control, y entonces se siente inseguro y considera que su autoridad está cuestionada.

Parece claro que el docente tiene que estar resignado a cometer errores; tiene que aceptar que algunas de las estrategias didácticas ensayadas van a fracasar, y que no siempre la clase va a funcionar como se espera. Esto puede ser visto como un problema serio para los docentes y especialmente por aquellos con más experiencia, que muchas veces tienden a creer que con cierto nivel de práctica se alcanza algo así como una fórmula para prevenir las fallas y ponerse a cubierto de cualquier sorpresa; es común por lo tanto que al enfrentarse a una situación de este tipo donde no puede echar mano de sus recursos habituales, el docente sienta en duda su capacidad y le quede la sensación de que ha ocurrido algo grave. Pero esto no lo es tanto: solamente se trata de aceptar que los docentes no somos perfectos.

> La capacidad de darse una nueva oportunidad, de reconocerse perfectible, de soportar ser el autor de prácticas que en el momento resultan intolerables y que ya no se pueden ni defender ni reiterar mecánica y acríticamente, es una capacidad que deviene de una cierta *formación* personal.

He aquí pues la dimensión ética de la formación profesional (Zavala, 2003: 68).

El problema central en este caso no se encuentra en la transmisión de información; el «enseñar qué pasó» puede resultar insuficiente si no se lo acompaña de una tarea de construcción de sentido de los hechos que se exponen. En este caso no se trata de «enseñar» sino de «formar», y esto no puede hacerlo el profesor *ante* sus alumnos sino *junto* a ellos: la formación no pasa por el acto de enseñar sino que está fuertemente imbricada en la compleja relación interpersonal profesor-alumno. El profesor puede brindar una mediación de formación que permita al alumno transformar*se* en otro, pero no puede transformar*lo* él mismo; en cambio puede ayudarlo a despertar la compulsión ética de desear «ser mejor». Y éste es un resultado que se resiste a someterse a ninguna planificación; sólo está gobernado por la incertidumbre, donde también aparece involucrada la (trans)formación del docente mismo. Desde aquí podemos replantear el problema desde otra perspectiva: no se trata solamente de «enseñar lo que ocurrió» o de mantener el recuerdo de los hechos del pasado, sino de aceptar los riesgos que implica trabajar en dotarlos de sentido para el presente. Es decir que desde el momento en que el docente se interna en este camino, debe aceptar que pierde el control de algunas dimensiones de su relación con los alumnos.

Esto supone que cualquier proyecto de memoria aplicado a la enseñanza debe basarse en la aceptación de una amplia autonomía de acción de los docentes. Generalmente, la posibilidad de que éstos utilicen su capacidad para tomar decisiones aparece como una anomalía en cualquier proyecto educativo; el temor de que los maestros o profesores puedan enseñar como les parezca ha generado la ilusión conductista que se empeña en elaborar cuidadosamente los programas para hacerlos «a prueba de docentes». Ningún sistema educativo puede ser mejor que sus docentes, y en el caso de la transmisión del pasado reciente —más que en cualquier otro— el resultado depende más de ellos que de los programas de estudio o los libros; por consiguiente, la preocupación por promover la formación docente debe estar en el centro de cualquier proyecto de este tipo.

CONCLUSIÓN

La enumeración de las dificultades que plantea el proyecto de desarrollar una política de memoria que apueste por las prácticas escolares se orienta a obtener el mejor resultado posible a partir de la comprensión de las limitaciones que están en la estructura del sistema educativo. La construcción de una memoria social que ayude a superar el trauma de la dictadura y a construir una sociedad más democrática está fuera del alcance de la enseñanza de la Historia; y se parte de un error cuando se le reclama «porque ya lo hizo en el pasado». Esto no significa que la enseñanza del pasado reciente no tiene sentido, sino que su sentido es diferente: existen otras maneras de relacionar la Historia enseñada con la memoria social. Si se quiere que la Historia deje algún tipo de enseñanza, debe hacer frente a los problemas no resueltos y analizarlos críticamente; transformarse en una instancia donde el conjunto de tradiciones admitidas sea puesto a prueba y evaluado, no un espacio donde se recibe pasivamente el repertorio ya sistematizado por el docente. Y esta tarea coloca a la enseñanza en conflicto con el poder.

Por esta vía la lucha por la memoria entra necesariamente al campo de lo político. Si bien el resultado no está definido de antemano a favor de ninguno de los participantes, tampoco puede esperarse que coincida exactamente con ninguno de los proyectos sociales en disputa. Es decir que no se trata solamente de una tarea de reescritura del relato, sino que pone en el centro del debate el tipo de nación en el que se proyecta, que será necesariamente cuestionador del talante triunfalista de las tradiciones admitidas. Pero la tarea de enseñar los fracasos de la sociedad (y no solamente sus éxitos) es también uno de los usos tradicionales de la Historia; una frase menos recordada de Renan es la que afirma: «En cuestión de recuerdos nacionales los duelos valen más que los triunfos» (Renan, 1887: 307).

Aun suponiendo que el relato histórico fuera diferente y tuviera otra composición, no puede ignorarse el impacto que tendría la revisión de estos temas sobre la sociedad en su conjunto: la propia contextura del material acarrearía problemas tan serios en la sociedad global como los que tiene en el ámbito de la enseñanza; porque no es la enseñanza la que cambia a la sociedad sino la sociedad la que modifica lo enseñado para que acompañe el recorrido de las transformaciones sociales. En una situación como la que se plantea, si bien la enseñanza no puede pensarse como un terreno de combate de valor especial, en cambio sí puede concebirse como un observatorio para registrar el grado de transformación de la identidad social, ya que se trata de un espacio particularmente sensible a cualquier cambio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anderson, Benedict (1993), *Comunidades imaginadas*, México: FCE.

De Certeau, Michel (1993), *La escritura de la Historia*, México: Universidad Iberoamericana.

Demasi, Carlos (2001), «La enseñanza del pasado reciente: los límites de la utopía vareliana», en Maren Ulriksen de Viñar, *Memoria social. Fragmentaciones y responsabilidades*, Montevideo: Trilce.

— (2000), «La enseñanza de la dictadura y las dificultades del autoanálisis social», *Educación y Derechos Humanos*, núm. 40, agosto.

— (2003), «La dictadura en el discurso cotidiano», *Brecha*, núm. 25/07, separata.

Fenstermacher, Gary D. (1989), «Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza», en Merlin Wittrock, *La investigación de la enseñanza, I. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona: Paidós.

Ferro Clérico, Lilia (1998), «Conjugando el pasado: el debate actual en Uruguay sobre los detenidos desaparecidos durante la dictadura», en http://136.142.158.105/LASA98/Ferro.pdf

Habermas, Jürgen (1997), *Más allá del Estado nacional*, Madrid: Trotta.

Jelin, Elizabeth (2002), *Los trabajos de la memoria*, Madrid y Buenos Aires: Siglo XXI de España Editores y Siglo XXI de Argentina Editores.

Lessa, Alfonso (2003), *La revolución imposible. Los tupamaros y el fracaso de la vía armada en el Uruguay del siglo XX*, Montevideo: Editorial Fin de Siglo.

Marchesi, Aldo (2002), «¿"Guerra" o "Terrorismo de Estado"? Recuerdos enfrentados en el pasado reciente uruguayo», en Elizabeth Jelin (comp.), *Las conmemoraciones: Las disputas por las fechas «in-felices»*, Madrid y Buenos Aires: Siglo XXI de España Editores y Siglo XXI de Argentina Editores.

Nora, Pierre (1984), «Entre Mémoire et Histoire. La problématique des lieux», en Pierre Nora (dir.), *Les lieux de mémoire. La République*, Paris: Gallimard.

Pivel Devoto, Juan (1942), *Historia de los partidos políticos en el Uruguay*, Montevideo: Tipografía Atlántida.

Presidencia de la República (2003), *Informe Final de la Comisión para la Paz*, Montevideo, http://www.presidencia.gub.uy/sic/noticias/archivo/2003/abril/Informe_final.doc

Renan, Ernest (1887), «Qu'est-ce qu'une nation?», en Ernest Renan, *Discours et Conférences*, París: Calmann Lévy.

Rico, Álvaro (2002), *Evolución de las violencias de la sociedad uruguaya (1904-2000)*, Montevideo: CEIU, policopiado.

Ricoeur, Paul (2000), *La mémoire, l'histoire, l'oublie*, Paris: Seuil.

Silva Schultze, Marisa (2003), «Los problemas nacionales con la Historia Nacional», *La Gaceta*, núm. 28, agosto.

Todorov, Tzvetan (2001), «La vocation de la mémoire», *Cahiers français*, núm. 303, julio-agosto.

Troccoli, Jorge (1996), *La ira del Leviatán*, Montevideo: Caelum.

Varela, José Pedro (1910), *La legislación escolar*, Montevideo: El Siglo Ilustrado.

Zavala, Ana (2003), «Didáctica, investigación práctica y formación docente», *Conversación*, núm. 3, julio.

PRENSA

Diario *El Día* (1988)
Diario *El País* (2003)
Programa *En Perspectiva* (http://www.espectador.com//perspectiva/)
Semanario *Búsqueda* (1988)

7. REALIDADES Y DESAFÍOS: EXPERIENCIAS EDUCATIVAS EN ARGENTINA, URUGUAY Y BRASIL

Alessandra Carvalho, Federico Guillermo Lorenz, Aldo Marchesi y Laura Mombello

El 8 de agosto de 2002 se realizaron en Buenos Aires, en la sede del IDES (Instituto de Desarrollo Económico y Social), las Primeras Jornadas del Núcleo de Estudios sobre Memoria. Dentro del conjunto de actividades y talleres, hubo una mesa dedicada a la educación, con el título de «Memoria y enseñanza». A continuación reproducimos algunas intervenciones de quienes participaron en ella, respetando el orden en que fueron presentadas. Las transcripciones de las exposiciones fueron enviadas a los autores, quienes las revisaron para esta edición. La riqueza de estas presentaciones deriva de la cantidad de situaciones y cuestiones complejas puestas en juego simultáneamente (de diaria confrontación y resolución en el aula) que, aunque correspondientes a distintos países y regiones, muestran también muchos elementos comunes, sobre todo en torno a la incidencia del pasado represivo y la memoria en el tratamiento de la historia reciente. Quienes participamos en ella pudimos ver, en su desarrollo, cómo se conformaba un mapa regional de problemas, limitaciones y carencias —pero también compromisos, voluntades y reflexiones. Las presentaciones fueron hechas a partir de la experiencia docente cotidiana, compartiendo dudas y estrategias elaboradas en la práctica docente. El mejor destino de estas discusiones será el de provocar otras, en distintas realidades y espacios educativos y académicos. Quienes participamos de la mesa nos desenvolvemos en ambos espacios, «encarnando» lo que aparece como una demanda, el tendido de puentes y la circulación en ambos sentidos de experiencias y reflexiones.

ALESSANDRA CARVALHO

Organicé, para compartir con ustedes hoy, algunos puntos sobre mi experiencia como profesora de historia en el Estado de Río de Janeiro. Desde hace cinco años doy clases en un curso nocturno de una escuela estadual pública, localizada en la parte ur-

bana de la ciudad de Río. Los alumnos vienen de cuatro comunidades carenciadas (a las que habitualmente se llaman *favelas*); la mayoría de ellos tienen entre 16 y 25 años y trabajan —o buscan trabajo— durante el día. Los alumnos nunca se refieren a los lugares donde viven como *favelas*, salvo cuando quieren identificarlas para alguien que habita en el «asfalto». Las llaman «comunidades», y yo también voy a usar este término.

Pensé en dividir en tres niveles esta charla: 1) la política oficial de los gobiernos democráticos desde 1989 en relación con la represión durante la dictadura militar; 2) la represión como tema que aparece en el aula de la escuela y 3) la experiencia propia como profesora de historia en relación con el tema de las violaciones a los derechos humanos durante la dictadura militar.

Las políticas oficiales

Desde mediados de la década del ochenta, hay en Brasil una producción muy grande de textos sobre currículos y sobre educación. Esa producción se produce como resultado de un encuentro entre intelectuales y académicos que están pensando la educación, los movimientos sociales de profesores y el gobierno democrático. Todos ellos comparten la visión de la escuela brasileña y de la educación como un vehículo privilegiado en la democratización de la sociedad. Más que una transmisora de contenidos de información, la escuela pasa a ser una institución pública orientada a democratizar la sociedad brasilera. Por lo tanto, idealmente la escuela debe incluir en su currícula la educación sexual, la educación para el medio ambiente y las cuestiones de género y raciales, como por ejemplo el respeto a la diversidad cultural de las regiones del Brasil.

Lo interesante es que cuando se proponen y producen textos sobre estos temas, la sociedad brasileña es encarada como un colectivo históricamente autoritario, y este autoritarismo no refiere solamente a la dictadura militar. Se piensa en el largo plazo, en una sociedad que fue autoritaria desde sus comienzos, donde la educación siempre fue un privilegio de pocos y que a partir

de los años ochenta pasa a tener la función de democratizar a la sociedad. En esa perspectiva, el régimen militar iniciado en 1964 se inserta como un período de intensificación del autoritarismo, dentro de una historia mucho más larga. El régimen militar es visto como una época en la cual la educación fue controlada o reprimida, pero en la larga duración, no hay ningún tipo de política que intente demarcar la dictadura militar o crear una memoria específica sobre la misma[1].

Otro elemento a tomar en cuenta es que durante la dictadura militar hubo una serie de interferencias en el currículum y en la cotidianidad de la escuela. En todos los establecimientos se debía cantar el himno nacional una vez por semana y se arriaba la bandera en las fechas patrias. También se crearon nuevas materias como Educación Moral y Cívica. Con la transición post-dictadura, cualquier interferencia del gobierno en la escuela pasó a ser vista como autoritarismo, incluyendo la tentativa de establecer fechas conmemorativas o rituales dentro de la escuela. En consecuencia, en el ámbito federal y en el Estado de Río de Janeiro no hay ningún tipo de política al respecto, ni siquiera como política de cada escuela.

Los profesores y la discusión del régimen militar

A pesar de que no hay ninguna intención por parte del gobierno, el tema de la dictadura militar y de la represión aparece mucho en las escuelas, principalmente a partir de iniciativas particulares de cada profesor. En el colegio en el que doy clases, las dos profesoras de portugués, cuando tienen que trabajar sobre redacción y producción de textos escritos o discutir cuestiones de imágenes o películas, buscan por su propia cuenta textos que hablen sobre la censura y la represión. Es interesante señalar que

---

[1] También opera en esta orientación el hecho de que el proceso de transición brasileño estuvo marcado por alianzas entre los sectores militares y civiles, lo cual lleva a no tratar o no enfatizar las cuestiones relativas a la represión durante la dictadura.

estas profesoras que buscan presentar el tema en el aula pertenecen a la generación que estaba en la universidad a fines de la década de los setenta, comenzaron a dar clases en los inicios de la década de los ochenta y tienen experiencias personales relacionadas con la democratización —como haber participado en la campaña de amnistía de 1979 y en la organización de los sindicatos a partir del final de la década de los setenta y principios de los ochenta. Por lo tanto, transmiten a los alumnos cuestiones que tienen que ver con su propia historia.

Hay otros profesores que, sin participación política o experiencias personales en relación con el régimen militar, no tratan el tema. Es común inclusive encontrar profesores que se refieren al período militar como la «revolución» —término acuñado por los militares para su movimiento—. Ellos lo llaman «revolución» para identificar un período histórico, sin preguntarse sobre el contenido de ese término.

La dictadura militar y la represión en la clase de Historia: una experiencia personal

Todos los proyectos y textos académicos y gubernamentales desarrollados durante los años ochenta y noventa para la disciplina «Historia» han implicado una redefinición muy grande de métodos y contenidos. Ya no se trata de la simple transmisión de conocimientos, y tampoco se concibe la Historia como transmisora de la memoria del país, como constructora de la idea nacional. Los textos producidos para la disciplina «Historia» —y que como docentes recibimos para guiarnos— se refieren al espacio del aula básicamente como un espacio de interlocución, y todo contenido de «Historia» debe ser pensado como una forma de problematizar la cotidianidad del alumno. Por lo tanto, es relevante para «Historia» lo que puede ser relevante para el alumno. Lo que sucede en el aula se centra en la interlocución entre el profesor y el alumno, en la que ambos deben tener una postura bastante activa. La idea es que se pueda desarrollar un contenido de «Historia» a partir de lo cotidiano, para construir significados y dar sentido a aquello que están aprendiendo y discutiendo.

En este punto, quiero plantear tres cuestiones en torno a esta producción conjunta de sentidos entre el profesor y el alumno con relación a los contenidos acerca de la dictadura militar y la represión. En primer lugar, lo que la gente percibe —o lo que yo percibo— de una manera general en los alumnos es un elemento que todo el mundo conoce: la cuestión de que para ellos la dictadura militar ya es *pasado*. Para la Historia resulta fundamental la construcción de una noción de tiempo histórico, de historicidad, y eso actualmente es casi imposible porque, para los alumnos, algo que ha acontecido hace cinco años atrás es de la época de «los dinosaurios» y no se relaciona con su vida. Cuando están conversando y discutiendo en el aula, la idea que transmiten es: «¿qué sentido tiene estudiar una cosa que ha acontecido hace diez o quince años y que no tiene nada que ver con mi vida? No tengo relación con eso». Es muy difícil actualmente construir la idea de una relación orgánica entre el presente y el pasado.

Otro elemento es la cuestión del individualismo. Cuando nos relacionamos durante varios años con adolescentes y jóvenes y tenemos que tratar de épocas en las cuales estaban en disputa proyectos colectivos de transformación social, estas nociones les resultan absolutamente incomprensibles. Las discusiones surgen no sólo al hablar de la dictadura militar, sino que también pueden referirse a otros procesos como las revoluciones Francesa o Rusa. En otros momentos, cuando nos ponemos a pensar en proyectos personales que son a su vez proyectos colectivos, la pregunta que más escucho es: «Pero, ¿ellos realmente creían en eso?» Para los alumnos es muy difícil construir la idea de que es posible apostar a un proyecto político y empeñar la vida en ese proyecto; ellos no tienen identificación alguna con este tipo de acción. El intento de construir esa idea de colectividad supone un esfuerzo de creatividad muy grande para el docente.

Por último, a las dificultades planteadas —construir un tiempo histórico, trabajar esta noción y el problema del individualismo— se suma, en el caso de la escuela en la que trabajo, el contexto cultural y social en el que los alumnos están inmersos. De entre cincuenta o sesenta alumnos, cuarenta viven en comunidades carentes —*favelas*— y cotidianamente entran en contacto con la violencia. Una violencia de la que yo siempre me espan-

to, porque nunca tengo ni una mínima idea de cuán violento es el lugar donde ellos viven. Y es un obstáculo de los propios profesores: por más que convivamos con alumnos que viven en las comunidades, no tenemos una noción de la violencia que ellos sufren. Y cuando comenzamos a conversar sobre represión y sobre tortura, sobre violencia policial, sobre desaparecidos, eso es para ellos su mundo cotidiano.

Al conversar con los alumnos sobre represión sienten una proximidad muy grande, pero al mismo tiempo resulta muy difícil construir historicidad; y al discutir los derechos humanos o los límites de la acción estatal, es muy difícil construir con ellos los elementos de ciudadanía que son presentados en los textos oficiales que leemos. La cotidianidad de los alumnos aproxima pero al mismo tiempo aparta las relaciones que pueden ser construidas entre su vida y las experiencias de otras personas que pasaron por situaciones que pueden ser parecidas.

Para finalizar quiero decir que uno de los mayores obstáculos se relaciona con el propio profesor, porque no recibe absolutamente ninguna información ni ningún tipo de conocimiento sobre el universo de sus alumnos. Yo siempre digo que tardé tres años para comenzar a entenderlos. Durante tres años estuve en el aula sin comprender a los alumnos y hasta hoy no los comprendo del todo. Es un descubrimiento constante.

FEDERICO LORENZ

A partir de algunas cuestiones de la relación entre «memoria» y «educación», quiero proponer una reflexión acerca de los desafíos que los temas de la memoria del terrorismo de Estado y los derechos humanos plantean a los docentes. Y digo «memoria del terrorismo de Estado» a pesar de que el tema de este taller es «Memoria y Enseñanza», a sabiendas de que así estoy dando un ejemplo de «saber previo»: sobreentiendo que «memoria» significa «la época de los militares», o la de «los desaparecidos», como probablemente suceda en el sentido común de la mayoría de los presentes.

Comienzo con un ejemplo. Durante la primera clase de presentación de la temática en un curso de capacitación para docentes, me dediqué a exponer los contenidos del curso, señalando que nos proponíamos discutir el tema de la violencia política, el terrorismo de Estado y la construcción de la noción de derechos humanos a partir de poner en contexto las luchas de ese movimiento. Tras una descripción de los puntos a abordar, una de las alumnas, maestra primaria, me preguntó: «Pero entonces, ¿el curso que vas a dar es solamente desde el punto de vista de los subversivos?»

Quisiera poner en contexto este comentario. Uno supone que quienes asisten a estos cursos son docentes preocupados por la temática de los derechos humanos, es decir «afines» hasta un punto, y de hecho así lo había manifestado esta docente en un escrito de presentación que redactan antes de comenzar los cursos. Para ella, sin embargo, analizar las violaciones a los derechos humanos se parece a dar «sólo una versión de los hechos». La expresión utilizada —«subversivo»—, tiene una connotación fuerte. ¿Cómo hubiera sido «dar la otra versión»? ¿Cómo manejar estas contradicciones cotidianas entre el discurso dominante que llega a los docentes a través de la institución y sus saberes o experiencias de la vida? ¿Qué contenidos resultarán de esta confrontación en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tanto durante la capacitación como luego, cuando el docente use esos contenidos en el aula?

La memoria del docente

Existe una presión pública, sobre todo en el último quinquenio, para tratar temas de la historia reciente: las dictaduras militares y las violaciones a los derechos humanos están entre los contenidos curriculares de Capital Federal y Provincia de Buenos Aires. El calendario escolar incluye el 24 de marzo, el 10 de diciembre y el 16 de septiembre (de particular significación sobre todo en las escuelas medias bonaerenses)[2].

[2] Ver mi trabajo al respecto incluido en esta misma compilación.

Por otra parte, los libros de texto incluyen la temática, aunque con mayor o menor profundidad. Sin embargo, estos temas rara vez se ven en los institutos de formación docente, lo cual implica que los saberes previos de los docentes poco tienen que ver con las políticas educativas, aunque son los que fundamentalmente se concretan en las prácticas cotidianas, materializadas en el trabajo en el aula. En este punto, la brecha entre las políticas públicas de memoria (la educación es un aspecto de ellas) y los docentes se agranda.

Al día de hoy, la presencia del tema «derechos humanos» en la escuela depende de la iniciativa del docente. La inclusión en el calendario escolar, por ejemplo, no garantiza el tratamiento con profundidad, con propuestas de actividades específicas. Al mismo tiempo, en tanto elementos para trabajar la «educación en valores», son tomados muchas veces en forma dogmática: el esquema de «buenos y malos», frecuente en las explicaciones de los docentes, favorece exclusiones y condenas automáticas antes que el pensamiento crítico.

Esta descripción no es privativa del tema de la memoria, sino de una situación estructural del trabajo en Ciencias Sociales hoy, sólo que realzado por la «urgencia», tanto subjetiva como social, del tema. La escuela no está aislada de la sociedad: si recién hace unos años estos tópicos se discuten socialmente, no podemos pretender un panorama distinto en las escuelas.

Ocurre también que muchas instituciones educativas funcionan con esquemas antiguos, y no toman problemáticas «nuevas» más que en su aspecto formal, dejándolas a cargo del docente interesado. Al hablar del plano «formal», aludo a que en las políticas educativas y los textos hay un relato dominante sobre la memoria, pero hay fuertes contradicciones entre los saberes que los docentes han elaborado acerca de este tema y las políticas públicas al respecto. En las conversaciones entre colegas, en sala de maestros, aparece una curiosa particularidad: si bien existe una condena al golpe militar y las violaciones a los derechos humanos, hay quienes justifican o al menos «intentan comprender» al mismo tiempo los motivos que llevaron a los militares al golpe, utilizando para ello los mismos argumentos que éstos emplearon para caracterizar al «subversivo».

Las contradicciones entre «lo que se piensa», «lo que se tiene que decir» y «lo que se dice» desde el punto de vista de la política educativa son un problema serio, porque es el terreno más difuso a la hora de evaluar los resultados de tales políticas. La cuestión es aún más grave desde el punto de vista de los alumnos, ya que este proceso no es transparente para ellos y puede entrar en tensión con los saberes que se desarrollan en sus casas.

De hecho, el tratamiento de la historia reciente, sobre todo de temas «sensibles» y con los que las personas se sienten involucradas, es muy complicado sin una actualización o aun un cambio en la metodología de la enseñanza, que permita a los docentes trabajar con materiales que representan memorias conflictivas —que episodios como la dictadura militar concentra y produce, y que en estos casos además son las propias—. Hay problemas derivados de la escasa difusión bibliográfica y la falta de capacitación, pero sobre todo de la carencia de marcos institucionales adecuados que permitan a los docentes cambios en los contenidos y las prácticas.

En este plano, las instancias conmemorativas establecidas en el calendario escolar pueden convertirse en instancias que renuevan los problemas y refuerzan las contradicciones. En Argentina, la ocasión del aniversario del golpe en el mes de marzo muestra estas contradicciones. La fecha ocurre al comienzo del año escolar, y la hostilidad hacia cualquier propuesta de actividad se manifiesta a menudo. «A los padres no les gustaría que les hablemos a los chicos de política», se escucha con frecuencia. Pero como hay que cumplir con el calendario, los docentes buscan alguna salida. El ejemplo paradigmático es la película «La noche de los lápices». «Les pongo el vídeo y punto» es el mensaje implícito.

La primera línea de la lucha por la memoria

La política educativa expresa siempre alguna visión, a menudo pero no siempre hegemónica. Por ejemplo «educar en la diversidad» es un gran y noble objetivo, pero es harto difícil cuando la propia especificidad dentro de la diversidad carece de elementos

para «extrañarse» y someterse a la misma revisión que se hace con las demás. El docente no elige a sus alumnos, al aula vienen «todos», y cada día hay que enfrentar temas concretos planteados desde la experiencia directa de los alumnos. «Todos» significa una heterogeneidad social imposible de definir y de abarcar, y en ese sentido un aula es un espacio de discusión mucho más diverso y al mismo tiempo mucho más dividido que, por ejemplo, este ámbito, en el cual podríamos encontrar gran cantidad de similitudes en nuestras preocupaciones y premisas. En el aula, en cambio, coexisten hijos de policías y militares con pibes chorros o clase medieros asustados, chicos provenientes de hogares peronistas y gorilas, de derecha o izquierda, partidarios de la mano dura hartos de que los roben, gente que vive del cartoneo y de los planes para desocupados. Con temas tan cargados de un tono ético y absoluto como los que disparan las cuestiones de «los derechos humanos», la carencia de recursos documentales y didácticos, pero sobre todo instrumentales, genera grandes dificultades. Al docente se le plantean situaciones que sólo podría intentar resolver si pudiera disponer de recursos didácticos adecuados para generar un hecho educativo y no una definición tajante y excluyente, es decir un hecho dogmático.

Pero el docente (en general) carece de espacios de reflexión e intercambio. Por el otro, en el sentido común del docente funciona la idea de que «hay que ser objetivo», y que eso implica «no bajar línea», coexistiendo con la situación de que el docente «la baja» permanentemente. De esa combinación surge la percepción de que «lo que digo es cierto», por ejemplo, porque «sale de los libros» o porque es el tono de lo que hay que decir. Por eso en general el docente es absoluto, porque es parte de su práctica y porque someter a crítica su propio pensamiento es algo muy alejado de sus formas de trabajo.

Quiero poner algunos ejemplos al respecto para mostrar la complejidad y diversidad de las situaciones a resolver por un docente frente a estos temas:

«Profesor, usted les habla nada más que de la guerrilla. ¿Por qué no le cuenta que los subversivos metían explosivos dentro de bebés muertos?», me dijo una vez el padre de un alumno que vino a protestar porque les había pasado «La noche de los lápices» a mis chicos.

«Profesor, mi papá era militar. Mi papá no hizo nada de todo eso, fue soldado en Malvinas. Dice que no me va a dejar venir a la escuela hasta que no empecemos otro tema».

Una docente, hermana de un desaparecido, dijo «que ella no podía ser ecuánime. Ella había perdido un hermano y quería dar las cosas así, y si tengo un alumno hijo de cana, que se joda por tener un padre así».

«Profesor, los de los derechos humanos se preocupan nada más que de los delincuentes y a nosotros nos matan y nos roban».

¿Cómo reaccionar frente a estas expresiones? El desafío para el docente es claro. Hablo de desafío porque tiene que haber una apertura de cuestiones que a veces han sido monopolizadas simbólicamente, no sólo desde el Estado (sino más bien lo contrario) sino desde sectores «progresistas» y desde los organismos de derechos humanos.

Ésta es sólo una breve síntesis basada en la preocupación surgida del trabajo en dos ámbitos que deberían ser complementarios: el de la investigación y el de la docencia. Intento compartir algunas dudas que no son menores para analizar la construcción de una Argentina democrática que exceda el plano declamatorio. En esta crisis de inseguridad, por ejemplo, ¿hasta qué punto la apelación a argumentos «represivos» relativiza la efectiva incorporación de la experiencia traumática de la última dictadura y de los valores de los derechos humanos? En general he trabajado en escuelas insertas en zonas de una alta desocupación y elevados índices de delincuencia y violencia, fenómenos que a la hora de ser juzgados son descriptos empleando los mismos apelativos utilizados para describir el período dictatorial, a los que ahora se ha agregado el tema de las asambleas y los piqueteros.

Uno de los lugares para la transformación social ha sido históricamente la escuela. Las formas en las que los docentes confrontan estos problemas metodológicos no difieren del contexto general que presenta la práctica de la profesión. La capacitación es un elemento clave para solucionarlos, pero no puede estar aislada ni es suficiente si no se complementa con políticas acordes. Esto, obviamente, choca con los planes de achicamiento de la

escuela pública que cualquiera de mis compañeros docentes conoce y padece tanto o más que yo.

Pero, y para transformar la dificultad en posibilidad, creo que a través del «tema de la memoria», por su intertextualidad y plurisignificación, se puede recuperar la escuela como elemento de integración y cambio, a pesar de la tendencia actual que la ve como un mero lugar de contención ante una situación social conflictiva.

LAURA MOMBELLO

En principio quiero contar una experiencia concreta que se hizo en una escuela media de Neuquén, con cuarto y quinto año de escuela secundaria. Creo que hay dos momentos de mucha riqueza en esta experiencia, y eso es lo que quiero comentar: la discusión que se dio cuando hubo que trabajar la efemérides del 24 de marzo, que le tocó al área de Ciencias Sociales —*como corresponde*—, y la que se dio después que tuvo lugar el proceso. Lo que se planteó, al fin y al cabo, fue hacer una semana de trabajo en lugar de hacer un recordatorio el 24. Esa semana consistía en un trabajo diferente para los chicos de primero a tercer año, o sea chicos de trece a quince años, y otro para los de cuarto y quinto, que van desde los dieciséis a los dieciocho años. La idea con los más chicos era trabajar con recortes periodísticos de la época, comparados con los recortes periodísticos actuales, pero en referencia al 24 de marzo. En quinto año se hizo un trabajo menos pautado, donde los chicos tuvieron un poco más de protagonismo. Se trabajó sobre un recorte histórico de los hechos del 24 de marzo y sobre algunos fragmentos de textos más teóricos que hablaban del tema de la memoria y de la historia. Toda esta actividad terminaba con una charla que debía dar alguno de los organismos de derechos humanos locales en la escuela. El acercamiento de los organismos a las escuelas es bastante habitual, al menos desde los organismos hay muy buena predisposición y también en muchas ocasiones han ofrecido distintas actividades para llevar este tema a los ámbitos educativos.

La organización de esta actividad incluyó una serie de reuniones de docentes del área de Ciencias Sociales, cuando hubo que comenzar —un mes antes— a preparar la efemérides del 24 de marzo. Lo primero que se discutió se refiere al tratamiento de los valores. Se empezó a discutir si se trataba de valores o si era formación ciudadana, y cuando se acordó que se trataba de formación ciudadana, la discusión pasó a ser ¿era formación ciudadana o educación política?

La discusión giraba alrededor de qué era lo que se estaba dando con esto. Como no se pudo resolver en el grupo de docentes de Ciencias Sociales, se decidió llevarlo a la jornada institucional. Entonces se abrió a todos los docentes de la escuela y se armó una discusión muy interesante sobre por qué la educación en valores era distinta a la educación ciudadana, por qué no era lo mismo.

Ahora parecía que todos estaban más o menos de acuerdo en que la educación política era distinta a todo, y que la formación política no debía darse en la escuela. La formación ciudadana y la formación en valores sí. El debate de si es o no lo mismo fue realmente muy interesante. Llegar a cierto consenso era importante porque el éxito de un trabajo que se planteaba para toda la semana dependía de contar con el apoyo de todos los docentes, no alcanzaba con los profesores de Sociales. Entonces, ésta fue otra de las razones de llevar la discusión a la jornada. Bueno, descartada la educación política porque no «corresponde» al ámbito educativo por consenso general, se quedaron con la formación ciudadana porque homologaba los valores. Ocurrió que, de las dos patas —los valores y la ciudadanía— «ganó» la ciudadanía, porque se entendía que involucraba el tema de los valores. Se planteaba mucho en la reunión: «Bueno, vos podés tener valores religiosos u otros valores, pero si vos querés que estos chicos sean críticos, sí o sí tienen que tener una posición clara en cuestiones éticas fundamentales como los derechos humanos, la solidaridad, el compromiso». Un compromiso que se intentaba separar de lo político... El resultado era una cosa medio extraña.

Bueno, se hizo toda la semana de trabajo, y muy llamativamente para mí, aunque no así para los docentes de la escuela,

todo el mundo se interesó y participó mucho. Yo había pensado que los docentes no iban a incorporarse a la propuesta, pero todo el mundo buscó recortes, trajeron cosas que tenían guardadas, muchos tenían guardados recortes de la época...

Finalmente, cuando terminó la semana de trabajo, los chicos de primero a tercero hicieron una exposición con papelógrafos comparando la «versión original» —como la llamaron— de los hechos con la que se daba hoy, o sea, con todos los recortes del 24 de marzo que remiten a aquella época. Y lo que descubrieron, según ellos dicen —sobre todo los chicos de tercero que son los que se encargaron de la exposición oral—, es que en los de hoy se habla generalmente de la violencia pero no se explica bien qué pasó, mientras que en esa época se decía: «pusieron una bomba en tal lugar». Trabajamos con recortes de diarios locales. Les pareció que esta historia era contada de manera distorsionada, y empezaron a sospechar de todo. Después, los chicos de cuarto y quinto año hicieron una lectura totalmente diferente de las cosas, absolutamente cruzada por los hechos del 20 de diciembre de 2001 [3], o sea, todo el tiempo homologaban esta realidad con la del 24 de marzo de 1976 y con el fantasma de que se estaba preparando también un golpe (porque para marzo esto estaba dando vueltas por los medios de comunicación). La analogía entre las dos situaciones era muy fuerte.

La gente de los organismos que había llegado a la escuela presenció las dos exposiciones e hizo después la propia (hicieron una charla en la que contaron un poco la situación nacional y después qué pasó en Neuquén). Cuando terminaron de exponer pasó lo que podía esperar. Los más chicos preguntaron cómo se llevaban a la gente, qué les hicieron. Los más grandes, en cambio, en ningún momento hicieron preguntas de este tipo; al contrario, el tema era: «¿Cómo reaccionaron (desde el poder) cuando ustedes se organizaron así?», «¿Qué cosas podemos hacer hoy?», porque, bueno, «están pasando otras cosas y nosotros ¿somos o no somos un sujeto de riesgo?». Una cosa así, fuertemente anclada en la realidad de ellos, apropiándose de la memoria y refiriéndola solamente a lo que estaban escuchando de los organismos. «De lo que vos decías pensamos esto, y para nosotros lo que pasó allá es esto otro», toda una resignificación muy fuerte y dando un lugar a la memoria. A mí me impresionó mucho esta capacidad de los chicos de apropiarse del pasado y ocupar, ellos, un lugar protagónico.

[3] Se refiere a los saqueos y movilizaciones populares que concluyeron con la renuncia del presidente Fernando de la Rúa.

Esto también impresionó bien a la gente de los organismos, que se sintió conmovida al mismo tiempo que trataba de separar las cosas y decirles: «Eso está muy bien pero lo que pasó fue tal cosa». Se armó ahí una minidisputa entre los que planteaban una versión oficial sobre el modo de lucha, no sólo de lo que pasó sino también del modo de lucha, sobre cómo hay que luchar, sobre cómo se defienden los derechos humanos, cuáles son los derechos humanos, qué cosa es terrorismo y qué cosa no es terrorismo, con la versión que tenían los chicos de estas cosas. Y, además, ellos defendían férreamente sus posiciones. Ellos decían: «la historia que ustedes están contando ya fue, pero esto ahora está pasando de otra manera y nosotros se los podemos contar». O sea, ellos les podían contar a los organismos de derechos humanos cómo eran las cosas. Todo esto en un ambiente muy cordial, aunque se notaba una tensión referida a la autoridad, para decirlo de alguna forma.

El tema fue retomado en la siguiente jornada institucional de la escuela. Es decir, un mes después, algunos docentes plantearon que había que poder transmitir a los chicos que ellos tienen que aprender a escuchar, porque la historia la vivieron otros y los afectados son otras personas, que han perdido a sus seres queridos y que han pasado por una situación de tragedia que ellos no tienen. Se volvió a hablar de los valores, de la ciudadanía y por primera vez se dijo que quizás la formación política podría entrar en la escuela —por qué no si hay que aprender a escuchar, y lo que hay que escuchar remite a una lucha, y es esa lucha lo que habría que respetar—. Transmitirles esto a los chicos sería precisamente darles formación política. Sobre todo chicos de dieciséis a dieciocho años que tienen un perfil de adolescentes muy distinto al de los de trece a quince. Tienen muchas ganas de asumir un protagonismo social.

En suma, quería comentar esta experiencia porque resulta interesante poder pensar la transmisión —que algunas veces se piensa como cuestión lineal (hay una historia que contar y debemos tratar de que los más jóvenes comprendan qué pasó, cómo pasó y qué sentido tiene)— a partir de una experiencia concreta. Creo que si algún desafío enfrentamos los docentes, es abrir los espacios para que los jóvenes ocupen también un lugar activo en la construcción de la memoria y no tomarlos sólo como receptores pasivos de relatos consagrados.

ALDO MARCHESI

Soy de Uruguay, y hablaré desde dos condiciones que son las que me llevan a estar aquí hoy: la de docente y la de investigador en Historia. Desde esos dos lugares plantearé algunas reflexiones que se han comenzado a dar en mi país en los últimos años acerca de cómo tratar esta temática en la enseñanza secundaria.

Durante un tiempo, en Uruguay el problema se redujo a la inclusión de estos temas en los programas de educación secundaria. Los sectores progresistas reclamaban que se incluyeran aspectos vinculados al pasado reciente. En la reforma del ciclo básico del año 1996 esto se logró. Hoy por hoy, no hay ninguna traba oficial que prohíba plantear ese tema. En el programa del ciclo básico, que es el programa por el cual todo estudiante secundario tiene que pasar, está estipulado un punto sobre la crisis democrática y otro sobre la dictadura. A partir de ahí, se creó una nueva situación donde había que tratar estos temas, y extrañamente las reticencias comenzaron a surgir en los propios docentes, incluso en aquellos que más firmemente creían en la necesidad de incorporar esta temática. Las reticencias tenían diferentes causas: por un lado, problemas en torno al acceso a materiales, quejas de que había muy poca producción académica sobre la temática, inquietudes que tenían que ver con que los docentes se sentían con muy pocos recursos didácticos frente al tema, temores acerca de la presión que pudieran ejercer ciertos

padres y sectores políticos cuando se traten estos temas en las escuelas o liceos.

Para intentar vencer esas trabas, desde los ámbitos docentes se promovieron eventos que buscaron generar una reflexión en torno a cómo tratar estos temas. En esa reflexión, intenté aportar algunas ideas, que son las que hoy quiero plantear aquí.

Lo primero que me parece clave para pensar cómo tratar los temas del pasado dictatorial reciente en la escuela secundaria es recurrir a un tema teórico bastante transitado en el campo de la memoria, la relación entre memoria e historia. Entiendo a la memoria como los conocimientos que circulan en el ámbito social, promovidos por una multitud de actores, y a la historia como un discurso académico reglado por ciertas particularidades. Aunque esta dualidad muchas veces es planteada en forma exagerada y simplista, me parece que esta distinción es particularmente útil para el trabajo en el aula. El ámbito de la clase de Historia debe ser un ámbito de contraposición de las memorias que circulan en el ámbito social con las prácticas propias de la investigación histórica. Para eso, resulta interesante recurrir a una serie de recursos didácticos: encuestas que tienen que hacer los estudiantes con sus padres, con su familia, en su barrio, etc. acerca de lo que pasó, para discutir críticamente dichas memorias en el aula. Discutir críticamente desde lo que puede aportar una disciplina como la historia. ¿Qué quiero decir con esto? No se trata de construir una memoria que sea correcta o dar una versión oficial, sino mostrar cómo algunas de esas memorias tienen olvidos notorios y cómo también existen «mentiras» en esos relatos de memorias. En todos los relatos de memorias existen mentiras, y éste es un tema poco trabajado, pero la mentira es un elemento propio de la vida de los seres humanos. O sea, desde la clase y con las herramientas que puede dar la historia, se puede ver y analizar cuáles son las debilidades de los discursos que circulan en el ámbito social. No para llegar a una interpretación única y común, asumiendo que los estudiantes puedan salir con diversas opiniones, pero con la certeza de que hay cosas que claramente ocurrieron o existieron como tales. Sé que esta frase: «esto existió» es más que discutible, pero la tortura existió, hubo

gente que mató a otra, etc., hubo cosas que fueron reales en el sentido más duro de la palabra.

A partir de esos datos se pueden configurar muy diferentes relatos y memorias. Pienso que, honestamente, el docente tiene que decir que es parte de una memoria, pero tiene que estar abierto a que el estudiante pueda sacar sus propias conclusiones y pueda construir otra memoria diferente, tamizando el análisis a partir de la contraposición entre verdad y mentira, especialmente en aspectos vinculados a la vida y la muerte que estuvieron en cuestión durante el período.

El segundo aspecto que me parece interesante plantear es el riesgo del anacronismo en que puede incurrir el docente. ¿Qué quiero decir con anacronismo? Pensar con categorías actuales procesos que se dieron hace veinte o treinta años, luego de los cuales los cambios de época fueron mucho más importantes de lo que a veces suponemos. Hay dos temas muy concretos en los cuales muchas veces caemos todos en anacronismos y que son desafíos didácticos: los derechos humanos y la violencia política.

El tema de los derechos humanos es un gran anacronismo histórico. ¿Podemos estudiar un período histórico en el cual los derechos humanos no fueron una categoría central desde una mirada actual que los plantea como centrales? Aquí hay un tema que es necesario pensarlo como problema: cómo reconstruir un período histórico donde se pensaba a partir de otras categorías y a partir de otras ideas. Esto me parece importante porque por lo general, los movimientos de derechos humanos han tenido una política bastante activa en torno a cómo enseñar el pasado reciente. Si bien vivimos un momento de consenso relativo en torno al tema de los derechos humanos, donde hay una definición «nativa» sobre los derechos humanos asociada a la defensa de la libertad de expresión y la defensa de la vida con relación a la política, en los años sesenta y setenta esto era una cosa muy diferente. Entonces, ¿cómo volver a reconstituir la contingencia histórica de ese período?

Otro riesgo de anacronismo tiene que ver con el tema de la violencia política. Me parece que ha habido un cambio muy importante en la visión que tiene la sociedad de la violencia política con respecto a los años sesenta, y esto se transfiere a cómo

los alumnos pueden entender el problema de la violencia. En los años sesenta y setenta había una legitimación pública e ideológica de la violencia por parte de muchos actores. Se veía a la violencia como una opción posible, para algunos pertinente y racional. En los noventa, posmodernidad mediante, se ha transformado la visión acerca de la violencia, no sólo en el Cono Sur, sino en Europa y otros lugares.

Por último, porque mi idea no era extenderme mucho, un problema que se me genera al tratar esta temática en la escuela secundaria es que, en las clases de historia, hay un meta relato detrás de tu discurso como docente, que es mucho más eficaz de lo que uno mismo supone. El público adolescente es un público que está constantemente construyendo sus valores y que está buscando constantemente identificar al bueno y al malo. Por más que uno diga: «bueno, sí, hay que ver la dinámica y entender...», ellos están buscando al bueno y al malo de la película. Es una cosa inevitable, que tiene que ver, me parece, con elementos psicológicos del proceso de desarrollo. No lo tengo muy claro pero intuitivamente lo percibo así, y en realidad es una preocupación que siempre tengo en todos los temas que doy, pero particularmente en éste: el riesgo de construir una parábola (en el sentido cristiano) a partir de la historia, que deje un mensaje claramente valorativo o moralizante. Uno trata de hacer un planteo diferente, pero, en el fondo, uno termina generando algo de eso cuando da clases de historia en secundaria, y mi miedo —que más que un miedo es una gran duda— es que el relato de la dictadura termine siendo una parábola cívica dogmática.

Voy a tratar de explicarlo un poco más. Por lo que he visto y hablado con otros colegas, se ha ido transformando en eso: «qué horrible lo que nos pasó, veamos esto, aprendamos a respetar la democracia». La historia lleva a una reflexión sobre las ideas, sobre la política, sobre el mundo, pero el riesgo es que transmitamos una visión estática o paralizante de lo que es la democracia. Me parece que esto está muchas veces en la base de algunos relatos que se hacen del pasado reciente: una parábola de lo que ocurrió y de lo que no puede volver a ocurrir, presentando a este presente como estático, único y de una sola forma.

En Uruguay —esto es particularmente claro porque la cuestión de la excepcionalidad de la dictadura es muy marcada— se plantea un antes, un después y una vuelta al antes, o sea: «nosotros éramos una gran república democrática, igualitaria, con derechos humanos claramente establecidos. Tuvimos una excepción, un ejército de ocupación que vino y nos invadió, una dictadura, y volvimos a reconstruir el viejo imaginario democrático». Entonces, la cuestión del mensaje histórico como una parábola es algo que realmente me preocupa, porque muchas veces termina siendo un mensaje paralizante, y supongo que la reflexión histórica debería servir no para paralizar, sino justamente para lo contrario: para pensar el futuro.

DATOS DE LOS AUTORES

ALESSANDRA CARVALHO es profesora de Historia en la Universidade Federal do Rio de Janeiro, donde también tiene una maestría en Historia Social, con una disertación sobre las transiciones de los regímenes autoritarios en Brasil. Desde el año 1998 enseña Historia a alumnos de escuelas medias públicas de la ciudad de Río de Janeiro. Actualmente está trabajando en su tesis de doctorado en el marco del Programa de Pós-Graduação em Antropologia e Sociologia da Universidade Federal do Rio de Janeiro.

SUSANA DEBATTISTA es profesora de Historia, docente investigadora de la Universidad Nacional del Comahue. Becaria del programa sobre memorias de la represión política en el Cono Sur y Perú desarrollado por el Panel Regional de América Latina del Social Science Research Council. Desde 1995 es miembro del GEHISO —Grupo de Estudios de Historia Social— que ha desarrollado importantes contribuciones al estudio de la historia regional de Río Negro y Neuquén (Argentina). Entre ellas cabe destacar el rescate del archivo de la Justicia Territorial Neuquina y su participación en el libro *Pobres, marginados y peligrosos: de los delitos y delincuentes: Aproximación desde la historia social Mexicana y Argentina*, proyecto compartido con la Universidad de Guadalajara, México. Es miembro del proyecto «El conocimiento histórico del pasado reciente: debates y problemas» llevado a cabo por un equipo interdisciplinario de la UNCO y vinculado a la tesis de maestría en Filosofía e Historia de la Ciencia.

CARLOS DEMASI es magister en Estudios Latinoamericanos, profesor de Historia Nacional en el Instituto de Profesores «Artigas», profesor ayudante en el Centro de Estudios Interdiscipli-